جامـعة مـؤتة
عمادة الدراسات العليا

أثر أنماط التّفكير الاستراتيجي في عمليات التّعلّم التّنظيمي
دراسة تطبيقية في وزارة الداخلية الأردنية

إعداد الطالبة

مـــي نواش يوسف المعايطه

إشراف

الدكتورة فاطمة علي الربابعة

رســـــالة مقدمة إلى عمادة الدراســـات العليـــــــــــــــــــا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
فـــــــي الإدارة العـــــامـــــة قســـــــم الإدارة العـــامـــــــــة

جامعة مؤتة، 2011 م

الإهداء

أُهدي هذا الجهد المتواضع إلى من كان لَهما الفَضل في تَنشئتي وتَعليمي... إلى الذي رباني صغيرة ولم يراني كبيرة... والذي كُنت أتمنى أن يكون معي في هذا اليوم... إلى روح والدي الطّاهرة ... فَله مني الدعاء بالرحمة.

إلى من علمتني معنى الحياة... إلى الشّمعة التي أنارت دربي... إلى والدتي الحنون أمد الله في عمرها.

إلى رفيق دربي وشريكي في الضراء والسراء... من وقفَ معي وقفةً لا تُقدر بثمن ولا بِكلماتٍ ولا بسطور.

إلى من لهم أصدق المشاعر وأرق الذّكريات، إلى سندي في الحياة... والذين يسعدهم نَجاحي وتَقدمي"أشقائي وشقيقاتي" أعمامي وأخوالي وأقاربي وأصدقائي وقادتي وزملائي.

إلى كُل من له فضلٌ علي عرفاناً بالجميل.

إليهم جميعاً أُهدي هذا الجهد المتواضع لعلّه ينالَ إعجاب كُل مطلع وقارئ.

مـ ـ ـ ـ ـي نواش يوسف المعايطه

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين حمد الشّاكرين، والصلاةُ والسلام على سيدِ المرسلين...

يطيب لي في نهايةِ هذهِ المرحلةُ العلمية أن أتقدم بأعظم التقدير وخالص الشّكر والعرفان إلى صاحبةُ الفضل الكبير_الدكتورة فاطمة الربابعة_لإشرافها على هذه الأطروحة، والتي منحتني من وقتها وجهدها ولم تَبخل بشيءٍ من عِلمها، وملاحظاتها القيمة التي كان لها الأثر الكبير في إخراجها بهذهِ الصورة، فَجزاها الله عني خير جزاء، ومتّعها بموفور الصحةِ والعافية.

ويشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر والتّقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الكريمة، الأستاذ الدكتور فيصل الشواوره عميد كُلية إدارة الأعمال، والدكتور سامر البشابشه، والدكتور غازي أبو قاعود ،على تَفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وتَحملهم عناء قراءتها ومراجعتها.

كما أتقدم بجزيل الشّكر إلى كُل من ساهم وساعد في إنجاز هذا العمل وعلى رأسهم أساتذة قِسم الإدارة العامة في جامعة مؤتة، الذين لم يتوانوا عن تقديم النّصح والمشورة والمعلومة، ولأعضاء هيئة تحكيم أداة الدراسة على توجيهاتهم وآرائهم القيمة.

وختاماً، فإنني أُعرب عن إمتناني العظيم لكم شاكرةً لكم إثراء أطروحتي بملاحظاتكم القيمة، وأرجو من الله أن تكون هذه الأطروحة في مستوى تلك المساعدة.

وما توفيقي إلا بالله العلي العظيم

الباحثة

هـ ـ ـ ـ ـي نواش يوسف المعايطه

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
المحتوى	**الصفحة**
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	ه
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ي
الملخص باللّغة العربية	ك
الملخص باللّغة الإنجليزية	ل
الفصل الأول : خلفية الدراسة وأهميتها	1
1.1 المقدمة	1
2.1 مشكلة الدراسة	2
3.1 أسئلة الدراسة	2
4.1 أهمية الدراسة	2
5.1 أهداف الدراسة	3
6.1 فرضيات الدراسة	4
7.1التعريفات الإجرائية	5
8.1 أنموذج الدراسة	7
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	8
1.2الإطار النظري	8
2.2 الدراسات السابقة	30
الفصل الثالث : المنهجية والتصميم	41

1.3 أسلوب الدراسة	41
2.3 مجتمع الدراسة	41

المحتوى	**الصفحة**

3.3 عينة الدراسة	41
4.3 أداة الدراسة	43
5.3 صدق أداة الدراسة	45
6.3 ثبات أداة الدراسة	45
7.3 المعالجة الإحصائية	46
الفصل الرابع :عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات	47
1.4 الإجابة عن أسئلة الدراسة	47
2.4 إختبار الفرضيات	57
3.4 مناقشة النتائج	77
4.4 التوصيات	82
المراجع	85
الملاحق	90

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	مجتمع الدراسة	43
2	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المتغيرات (النوع الإجتماعي، المؤهل العلمي،العمر، المستوى الوظيفي،الخبرة).	44
3	قيم معامل الثبات (الإتساق الداخلي) لكل بعد من أبعاد الدراسة	47
4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة لأنماط التفكير الإستراتيجي التي يمارسها الحكام الإداريون في وزارة الداخلية الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها	50
5	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة عن فقرات التفكير التجريدي	51
6	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة عن فقرات التفكير التشخيصي	52
7	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة عن فقرات التفكير التخطيطي	53
8	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة لمستوى توافر عمليات التعلّم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية	54
9	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة عن فقرات العمليات التوقعية	55
10	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد	56

عينة الدراسة عن فقرات عمليات الإدامة

11	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة عن فقرات عمليات الإستخدام	57
12	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة عن فقرات العمليات الشاملة	58
رقم الجدول	**عنوان الجدول**	**الصفحة**
13	نتائج تحليل تباين الإنحدار(Analysis Of Variance) للتأكد من صلاحية النموذج لإختبار الفرضية الرئيسية الأولى	59
14	نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لإختبار أثر التفكير الإستراتيجي بأنماطه في عمليات التعلّم التنظيمي	60
15	نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لإختبار أثر التفكير الإستراتيجي بأنماطه(التجريدي، والتشخيصي،والتخطيطي)،في عمليات الإدامة كأحد أبعاد عمليات التعلّم التنظيمي.	61
16	نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لإختبار أثر انماط التفكير الإستراتيجي في العمليات التوقعية	62
17	نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لإختبار أثر عناصر التفكير الإستراتيجي في العمليات الشاملة	63
18	نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لإختبار أثر عناصر التفكير الإستراتيجي في عمليات الإستخدام	64
19	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأنماط التفكير الإستراتيجي تبعاً للنوع الإجتماعي	65
20	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أنماط التفكير الاستراتيجي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف النوع الإجتماعي	66
21	نتائج إختبار(T)للعينات المستقلة للفروق في التفكير التجريدي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية بإختلاف النوع الإجتماعي	66

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
22	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأنماط التفكير الإستراتيجي تبعاً لمتغير العمر	67
23	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أنماط التفكير الإستراتيجي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير العمر	68
رقم الجدول	**عنوان الجدول**	**الصفحة**
24	نتائج إختبار(شفيه) للفروق في التفكير التجريدي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير العمر	68
25	نتائج إختبار(شفيه) للفروق في التفكير التشخيصي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير العمر	69
26	نتائج إختبار (شفيه) للفروق في التفكير التخطيطي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير العمر	70
27	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأنماط التفكير الإستراتيجي تبعاً للمؤهل العلمي	70
28	تحليل التباين الأحادي للفروق في أنماط التفكير الإستراتيجي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير المؤهل العلمي	71
29	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأنماط التفكير الإستراتيجي تبعاً لمتغير الخبرة	72
30	تحليل التباين الأحادي للفروق في أنماط التفكير الإستراتيجي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية بإختلاف متغير الخبره	73
31	نتائج إختبار (شفيه) للفروق في التفكير التجريدي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير الخبرة	74
32	نتائج إختبار (شفيه) للفروق في التفكير التشخيصي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية بإختلاف متغير الخبرة	74

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
33	نتائج إختبار (شفيه) للفروق في التفكير التخطيطي في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير الخبرة	75
34	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأنماط التفكير الاستراتيجي تبعاً للمركز الوظيفي	76

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
35	تحليل التباين الأحادي للفروق في أنماط التفكير الإستراتيجي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف المستوى الوظيفي	77
36	نتائج إختبار (شفيه) للفروق في التفكير التجريدي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير المستوى الوظيفي	78
37	نتائج اختبار (شفيه) للفروق في التفكير التشخيصي في وزارة الداخلية الإردنية بإختلاف متغير المستوى الوظيفي	78
38	نتائج اختبار (شفيه) للفروق في التفكير التخطيطي في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير المستوى الوظيفي	79

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	أنموذج الدراسة	7

قائمة الملاحق

رمز الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
أ	الإستبانة	91
ب	الهيكل التنظيمي لوزارة الداخلية الأردنية	97
ج	قائمة المحكمين	100
د	المعلومات الشخصية	102

الملخص

أثر أنماط التفكير الاستراتيجي في عمليات التعلّم التنظيمي
دراسة تطبيقية في وزارة الداخلية الأردنية

مي نواش يوسف المعايطه

جامعة مؤتة، 2011

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أنماط التفكير الاستراتيجي في عمليات التّعلّم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير إستبانة لغرض جمع البيانات وزعت على أفراد عينة الدراسة كاملة والبالغة(270) مفردة، وتم إستعادة (255)إستبانة إعتمد منها(250) إستبانه من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (1071) موظفاً وموظفة تم إختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية وبنسبة (25%) تقريباً من مجتمع الدراسة، وإستخدامت الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss.V.16) لتحليل بيانات الدراسة، بالإعتماد على المتوسطات الحسابية، وتحليل الإنحدار لإختبار صلاحية النموذج وتأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة .

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها:

1- أن درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي في وزارة الداخلية الأردنية جاءت بدرجة مرتفعة، وأن تصورات المبحوثين حول عمليات التعلّم التنظيمي في الوزارة جاءت مرتفعة.

2 – وجود أثر لدرجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي في عمليات التعلّم التنظيمي.

وأوصت الدراسة على أن يكون هناك تعزيز لقناعات الحكام الإداريون في وزارة الداخلية الأردنية بأهمية التفكير الاستراتيجي وتطوير مهارات العاملين، لما له أثر في تعزيز عمليات التعلّم التنظيمي في الوزارة، والعمل على بذل جهد شمولي مخطّط، وخلق ثقافة تنظيمية تعزز أنماط التفكير الاستراتيجي، وبالتالي بناء المنظمات الحكومية ووزارة الداخلية الأردنية على وجه الخصوص .

Abstract

The impact of strategic thinking styles on organizational learning processes
The case of Jordanian Ministry of interior

Mai Nawash Yousif Ma'aitah

Mu'tah University, 2011

This study aimed at identifying the impact of strategic thinking styles on organizational learning processes in Jordanian Ministry of interior. In order to accomplish the objectives of this study, a questionnaire was developed for collecting data and distributing it to the study sample which consisted of (270) respondents,(255) questionnaires are restored. (250) are used from the study community of (1071) of both genders as awhole by rate of (%25) approximately who were chosen by using simple-random way. (SPSSv.16) package was used to analyze the data depending on standard deviation and regression analysis which is used to test the fitness of the model and to test the impact of independent variables on dependent ones.

The study has found that:

1- The degree of practicing the strategic thinking styles in the Ministry of interior was high. Also; the perception of respondents about the strategic thinking styles was high.
2- An impact was found of a degree of practicing the strategic thinking styles on organizational learning processes.

The study recommended that there should be reinforcement to persuade the administrative governors in the ministry of interior of the importance of strateyic thinking and employees skills improvement which has a high impact in enhancing the organizational learning processes. Also, this study recommended the working with holistic planned effort and creating an organizational culture which enhance the organizational learning processes, ultimately , building the governmental organizations, especially the ministry of interior.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1المقدمة :

لقد دفعت العديد من التّغيرات والتحديات التي تواجهها المنظمات في القطاعين العام والخاص إلى ظهور مفاهيم ومناهج جديدة في إدارة تلك المنظمات حتى تستطيع أن تحقق أهدافها، إضافةً إلى تغيير أساليبها التقليدية التي لا تتناسب مع ما تواجهه المنظمات من تحديات، وتبني مفاهيم إدارية حديثة تُمكنها من التّعامل مع تلك التحديات والتغلب عليها لتحقيق مستوى أفضل من الأداء.

ويعد التفكير الإستراتيجي أحد المناهج التي تدعم أي منظمة حتى تتميز في أدائها عن المنظمات الأخرى، بقدرتها على تحقيق أهدافها، ورسم الخطط الاستراتيجية، وتوفير التّكامل التنظيمي والإتصالات على كافة المستويات الإدارية.

كما يعتبر التفكير الإستراتيجي عاملاً مهماً تتوقف عليه استراتيجية المنظمة المستقبلية التي تتطلع للتحول إلى منظمات متعلّمة، توفر وتلبي حاجة المنظمة من الموارد البشرية المدربة والمؤهلة، والمحفزة بشكلٍ جيد، من خلال برامج تدريبية، وسياسات تعليمية، لرفع وتنمية قدرات هذه الموارد، والتي عن طريقها ستحقق

المنظمة أهدافها الإستراتيجية المتمثلة في بناء منظمات متعلمة.

وفي نفس الإطار ظهر مفهوم التعلّم التنظيمي كمقوم أساسي للإدارة التي تريد التسلح بروح المبادرة والقدرة على التكيف والمرونة في أداء المهام، ويحتل التعلّم التنظيمي وعملياته، أهمية متميزة في الفلسفة الإدارية المعاصرة للمنظمات المحلية والعالمية خاصةً في ظل التطورات الإقتصادية والسياسية والتكنولوجية التي يشهدها عالمنا الحالي، مما يتطلب إمتلاك رؤية وفلسفة شمولية قادرة على مواجهة التحديات البيئية الحالية والمستقبلية، وزيادة قدراتها الذاتية في التكيف والموائمة مع المتغيرات الحاسمة في البيئة.

وحتى تستطيع المنظمات تعزيز عمليات التعلّم التنظيمي، يمكنها أن تنهج أنماط التفكير الإستراتيجي، والذي بدأت تتزايد أهميته شيئاً فشيئاً بالنظر إلى دوره من أجل التوصل إلى خدمات وأساليب جديدة تحقق أداء أفضل وتعزز تلك العمليات.

2.1 مشكلة الدراسة :

تشهد المنظمات العامة الأردنية بما فيها وزارة الداخلية الأردنية توجهات جديدة ومحاولات متعددة لتطوير خدماتها والإرتقاء بجودة تلك الخدمات في ضوء حدة المنافسة والذي يتطلب إهتمام وزارة الداخلية بعمليات التعلّم التنظيمي، الأمر الذي يجعلها أكثر حاجة إلى توظيف أنماط التفكير الإستراتيجي في عمليات التعلّم التنظيمي، وحتى يتحقق ذلك لا بد من تطوير سياسة تنظيمية من أجل السعي نحو الإبداع والتجديد بالعمل ومتطلباته، والتركيز على تبني سياسات تنظيمية لتعزيز عمليات التعلّم التنظيمي، لذا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن التساؤل الآتي:

هل هنالك أثر لأنماط التفكير الإستراتيجي في عمليات التعلّم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية ؟.

3.1 أسئلة الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مدى توافر أنماط التفكير الاستراتيجي التي يمارسها الحكام الإداريون في وزارة الداخلية الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها؟

السؤال الثاني: ما مدى توافر عمليات التعلّم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها؟

4.1أهمية الدراسة :

تُعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي ربطت بين أنماط التفكير الاستراتيجي وعمليات التعلّم التنظيمي في المنظمات العامة الأردنية ووزارة الداخلية الأردنية تحديداً، لذا تَستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال:

1. تَطرقها لبحث المفاهيم التنظيمية كأنماط التفكير الاستراتيجي وعمليات التعلّم التنظيمي وأهمية الربط بينهما في المنظمات التي تسعى إلى تبني استراتيجيات مهتمة بالفرد وتُعزيز مساهمته في العمل .
2. إن البحث يسهم عملياً وميدانياً في ربط عمليات التعلّم التنظيمي والأفكار والطروحات التي أسهمت في بلورتها في المنظمات، وإختيارها وتفعيلها ضمن الميدان العملي والسلوكي، لذلك يمكن الإستناد إليها لإجراء دراسات لاحقة، وفتح باب المحاولات المستقبلية أمام الباحثين والمعنيين في تناولهم لموضوعات أخرى متعلقة بعمليات التعلّم التنظيمي لغرض إبرازها، وإختبار تأثيراتها ضمن الواقع التنظيمي للمنظمات الأردنية على وجه الخصوص.

5.1 أهداف الدراسة :

تَهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أنماط التفكير الاستراتيجي في عمليات التعلّم التنظيمي لدى العاملين في وزارة الداخلية الأردنية، وينبثق من هذا الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية الآتية:

1. التّعرف على أنماط التفكير الاستراتيجي في وزارة الداخلية الأردنية من وجهة نظر الإدارة العليا .
2. التعرف على طبيعة عمليات التعلّم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية من وجهة نظر الإدارة العليا.
3. بيان درجة إختلاف أنماط التفكير الاستراتيجي وعمليات التعلّم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف الخصائص الشخصية والوظيفية للعاملين فيها.
4. التّعرف على أثر أنماط التفكير الاستراتيجي في عمليات التعلّم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية.
5. عرض النتائج وتقديم التوصيات التي يكون من شأنها تعزيز ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي في وزارة الداخلية الأردنية وبالشكل الذي يساعد على رفع سوية عمليات التعلم التنظيمي.

6.1 فرضيات الدراسة :

لغايات تحقيق أهداف الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفكير الاستراتيجي بأنماطه (التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي)، في عمليات التعلّم التنظيمي (عمليات الإدامة،والعمليات التوقعية، والعمليات الشاملة، وعمليات الاستخدام).

وينبثق منها الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفكير الاستراتيجي بأنماطه (التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي) في عمليات الإدامة كأحد أبعاد عمليات التعلّم التنظيمي.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفكير الاستراتيجي بأنماطه (التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي) في العمليات التوقعية كأحد أبعاد عمليات التعلّم التنظيمي.

الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفكير الاستراتيجي بأنماطه (التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي) في العمليات الشاملة كأحد أبعاد عمليات التعلّم التنظيمي.

الفرضية الفرعية الرابعة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفكير الاستراتيجي بأنماطه (التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي) في عمليات الإستخدام كأحد أبعاد عمليات التعلم التنظيمي.

الفرضية الرئيسية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)لأنماط التفكير الاستراتيجي تُعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية لدى موظفي وزارة الداخلية الأردنية.

7.1 التّعريفات الإجرائية :

أ. المُتغير المُستقل:

التفكير الاستراتيجي: ويقصد بهِ التفكير المتعمق والشّامل للوضع المثالي الذي يجب أن تَكون عليهِ المنظمة في المستقبل البعيد، ثم التخطيط للإستفادة من الفُرص المتاحة وتَجنب أو تقليل مخاطر هذا المستقبل.

التفكير الاستراتيجي التجريدي: ويقصد بهِ قُدرة الفرد على التفكير حول إحتمالات ومواقف مبنية على فرضيات مجردة، لبلوغ إستنتاجات صحيحة مع قلة الإعتماد على الأشياء الحسية.

التفكير الاستراتيجي التشخيصي: ويقصد بهِ قُدرة الفرد على الإعتماد على الملاحظة والتجريب من خلال الحقائق التي يدركها، ويتضمن هذا النوع من التفكير الإستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقية للأمور الحالية وفيه يفضل الفرد النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية

التفكير الاستراتيجي التخطيطي: ويقصد بهِ قُدرة الفرد على مواجهة المشكلات بِحذر وبطريقة منهجية والإهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل إتخاذ القرار، بالإضافة إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات، و القُدره

على المساهمة في توضيح الأشياء حتى يتمكن الحصول على إستنتاجات عقلانية من خلال الحقائق التي يعرفها.

ب. المتغير التابع:

التعلّم التنظيمي: يقصد بهِ مهارة تنظيمية تتم من خلال تكوين وإكتساب ونقل المعرفة وتطوير تصرفاتها لتحقيق معرفة ورؤىة جديدة، وهو نشاط منظم ومستمر ومبني على أسس علمية يهدف إلى تدعيم كفاءات الأفراد في مختلف المســتويات التنظيمية وتوسيع معارفهم ومهاراتهم وتوجيه سلوكهم باتجاه تحقيق أهداف الفرد والمنظمة بآن واحد.

عمليات الإدامة: وتعني إعتماد المنظمة في التغيير والتطوير على فرق العمل المسؤولة، ونشر فكرة العمل بها في جميع أقسام المنظمة، وتشجيع تبادل الآراء والأفكار، والعمل على نقل المعارف والمهارات الجديدة إلى جميع العاملين في المنظمة.

العمليات التوقعية: ويقصد بها أنها إحدى أولويات الأهداف المستقبلية، وتتم من خلال وضع خطط محددة للتّعلّم وتدريب الأفراد وتنمية الشــــــــعور لديهم بأهمية التّعلّم والإبتكار والعمل على تنمية وتطوير مهاراتهم ومعارفهم.

العمليات الشّاملة: ويقصد بها تنمية المعارف والمهارات في جميع المستويات الإدارية والعمل على نقلها بين الأقسام المختلفة، والوصول للمعلومات المتعلقة برغبات المتعاملين معها من خلال المسح الشامل والتأكيد على تقنيات الإتصالات كأحد الوسائل المهمة لنقل المعلومات والعمل على تخزين هذه المعارف في قواعد للبيانات وتسهيل مهمة وصول الأفراد اليها.

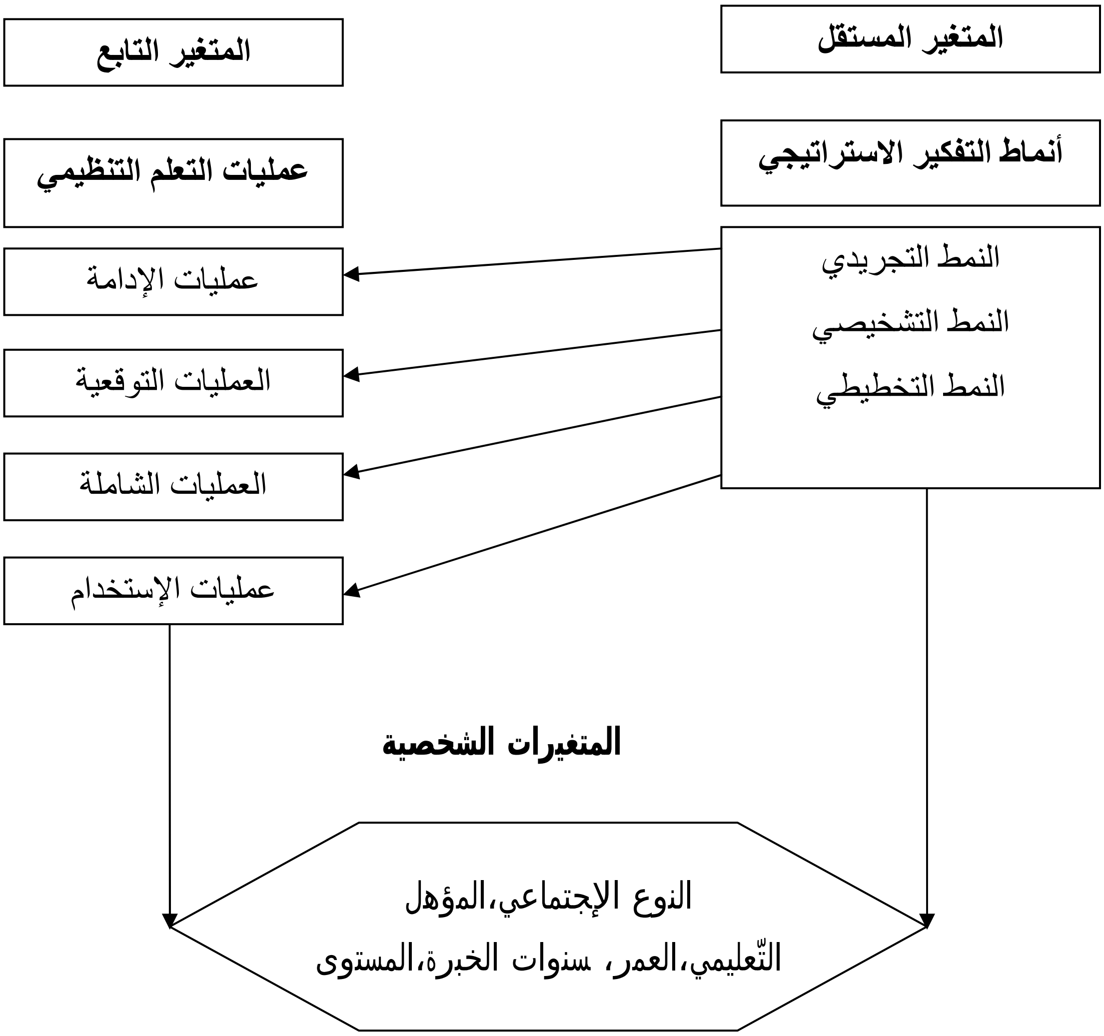
عمليات الإستخدام (الإستعمال): ويقصد بها أن ينظر أعضاء التّنظيم إلى مستقبل المنظمة وأهدافها بمنظور واحد ورؤية متشابهة، ونقل أهداف التعلّم إلى جميع العاملين وتشجيعهم على إبداء ملاحظاتهم على هذه الأهداف من خلال وجود نظام إتصالات يؤكد على وضوح أهداف التعلّم لدى جميع العاملين في المنظمة وتأكيد إدارة المنظمة على تحقيق أهداف التعلّم.

8.1 أُنموذج الدراسة :

إن المتغير المستقل في هذهِ الدراسة هو درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي، ويتكون من الأنماط التالية: (النّمط التجريدي، والنّمط التشخيصي، والنّمط التخطيطي) أما المتغير التابع فهو عمليات التعلّم التنظيمي فيتكون من الأبعاد التالية: (عمليات الإدامة، والعمليات التوقعية، والعمليات الشّاملة، وعمليات الإستخدام)

الشكل رقم (1)

أُنموذج الدراسة



المصدر: من إعداد الباحثة بالإعتماد على الدراسات السابقة (الحكيم وآخرون،2009؛ الفواز،2008 ؛الشديفات والحراحشة،2005؛ الحراحشة،2003؛ Fulmer,1998 ؛ Hamal&Prahalad,1989؛Birnbaun,1984 ؛song,et.al,2009)

الفَصل الثّاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2الإطار النّظري

التفكير الاستراتيجي (Strategic Thinking) :

"إستُخدم مصطلح التّفكير الإستراتيجي بِشكل واسعٍ في نهايةِ القرن العشرين وبالذات في إطار الإدارة الإستراتيجية، كما إستخدم من قِبل البعض ليشير إلى التّخطيط الإستراتيجي" (الحراحشه،2003: 24) .

"وإستخدام مصطلح التفكير الإستراتيجي كبديل لما كان مألوفاً في التوجهات التقليدية بإستخدامها لمصطلح التخطيط الإستراتيجي، وقام هذا الجدل على أساس إفتراضي ينص على أن التفكير في مجريات المستقبل تتطلب نمطاً إبداعياً أكثر منه نمطاً تقليدياً، إذ يعد التفكير الإستراتيجي ضمن هذا السياق ملائماً لِغرض الإستفادة من معطيات الحاضر في رسم صورة المستقبل على نَهج الإبداع والإبتكار في المنظمة".(Liedtok,1998:120)

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة إن مصطلح التفكير الإستراتيجي يشمل مراحل تَسبق مرحلة التخطيط الإستراتيجي، إذ يلازم جميع مراحل عملية الإدارة الإستراتيجية، و بالتالي فمصطلح التفكير الإستراتيجي أصبح مدعاةً للتأصيل في إطار خصائصه وعناصرهِ، وموضع إستخدامه لِيتميز عن غيرهِ من المصطلحات المتداولة في ميدان الإدارة الإستراتيجية .

مفهوم التفكير الإستراتيجي :

يمكن تَعريف التّفكير الإستراتيجي: "بأَنه عملية إتخاذ قرارات ووضع أَهداف وإستراتيجيات وبرامج زمنية مستقبلية وتَنفيذها ومتابعتها"(قناديلي،192:2007) .

وعرف التّفكير الإستراتيجي بأنه:"أسلوب تَحليل مواقف تُواجه المنظمة تَتَميز بالتحدي والتغير، والتعامل معها خلال التّصور، لِضمان بقاء المنظمة وإرتقائها بمسؤولياتها الإجتماعية والأخلاقية حاضراً ومستقبلاً"(الخفاجي،2003: 74).

وترى الباحثة أن التفكير الإستراتيجي هو التّفكير الذي يقوم على توظيف الحدس والإبداع في رسم توجهات المنظمات، وهو عملية تَبدأ بالتحليل وفهم المشكلة وتنتهي بالوصول لأفكار إبداعية لِحلها، وتنطوي عليهِ مهارات من الممكن أن تتطور ضمن إطار تعليمي متعدد الأغراض، يحتوي في ثناياه على المبادأة والحوار وطرح الرؤى فَضلاً عن مناقشة هذه المعطيات وتقويمها دورياً وبما يحقق فاعلية القرار الإستراتيجي ودقة إستبصار المستقبل.

عناصر التّفكير الإستراتيجي

إرتبط التفكير الإستراتيجي بعناصر عديدة جعلت منه تفكيراً من نوع خاص يتميز بخصائص محددة تعبر عن إنموذج التّفكير الإستراتيجي، وعد نظاماً يعتمده القائد الإستراتيجي، وتشمل عناصر التفكير الإستراتيجي ما يأتي:

1. شُمولية التفكير:"إن توسيع عملية التفكير تشمل متغيرات خارج حدود المنظمة وتَفتح باباً للإبتكار، وعلى هذا الأساس فإن القرارات الإستراتيجية التي تتضمن خيارات التّعاون أو التّنافس إنما هي نتاج التّفكير الإستراتيجي للإدارة العليا"(Robbins,1998:59).
2. المقصد الإستراتيجي:"إن التّفكير الإستراتيجي هو تفكير مقصود، وعندئذٍ فرضت مجاراة التفكير لجميع مراحل عملية صنع الإستراتيجية، حيث ذُكر أن الإستراتيجية على هذا النحو تَستهدف بناء تَصور طويل الأجل عن الأوضاع الإجتماعية للمجتمع أو عن السوق أو الموقف التّنافسي الذي ترغب المنظمة ببنائه لعقدٍ قادم من الزمن أو أكثر، وبذلك فهي تُحدد نقطة بعيدة في المستقبل، وتُحول إتجاه المنظمة نحوها، وتتجه إليها أنظار العاملين ومستخدمي المنظمة، وبذلك يكون الإهتمام المقصود هو حدود هذا الفِعل الإتجاهي، كما أن القصد الإستراتيجي يفضي إلى عملية التّركيز والإبتعاد عن العشوائية مما يسمح للأفراد ضمن المنطقة بإستخدام طاقاتهم بشكل موجه وإيجابي وفَعال لإنجاز أهداف المنظمة "(يونس،2005: 106-107)
3. إنتهاز الفُرص:"يصاحب التفكير الموجه نَحو الغَايات والمقاصد عنصر إنتهاز الفُرص الذّكية، وتُعد هذهِ المصاحبة الفكرية وعاء يحتوي على إمكانيات

التّعامل مع نوعين من الإستراتيجيات إحداهما الإستراتيجية المقصودة، والآخر الإستراتيجية العرضية، إذ أن الإستراتيجية العرضية تُعد أحد محاور التّفكير الإستراتيجي الموجه نَحو إنتهاز الفُرص الذّكية التي قد تذهب عندعدم التّحسب للتغيرات البيئية الطّارئة، ومِن ثُم فإن إغفال أية إحتمالات لتعبئة الفرص الطّارئة قد يؤدي إلى حدوث خَسارة غير منظورة في حساب الفِكر الإستراتيجي" (محمد،56:2009).

4. التفكير في الوقت المناسب:"ويعد هذا العنصر مرآة عاكسة للصورة العلمية للتفكير، إذ يفترض التفكير الإستراتيجي فرضية ما، ويختبرها ويؤكد صحتها أو يرفضها وفقَ النشاطات والموارد المتاحة، كما إفترض بأن التفكير في الوقت المناسب له ثلاث مكونات" :(يونس،108:2005-109)

الأول: إن المستقبل مرتبط بالماضي، والماضي له قِيمه التنبؤية.

والثاني: إن النّظرة لما سيحدث في المستقبل منطلق من الحاضر ومختلف عن نظرة الماضي.

والثالث: هو إستمرارية المقارنة بين ما جرى في الماضي والحاضر وما سيجري في المستقبل، ومن ثم بناء منظورات التغير، وهكذا فإن التفكير في الوقت الملائم يستخدم كلاً من الذاكرة الخاصة بالمنظمة فيما يتعلق بالماضي، أي بيئة الماضي لغرض التفكير الجيد بشأن ما سيجري في المستقبل، وهذا يتطلب إستخدام مناظرات ملائمة مقتبسة من ماضي المنظمة، أو منظمات أُخرى وملاحظة أساليب هذه الأحداث

5. التوجيه بالفرضيات:"هو العنصر الأخير من عناصر التفكير الإستراتيجي، وهو صورة مرآة للطريقة العلمية، حيث إن التفكير الإستراتيجي يفترض فرضية ما، ثم يختبرها ويؤكد صحتها أو يرفضها وفق النشاطات والموارد المتاحة".(Liedtok,1998:120-122)

أهمية التفكير الإستراتيجي ومزاياه :

تبدو أهمية التفكير الإستراتيجي من خلال نظرته الشاملة المتكاملة إلى المستقبل وإلى ما هو متاح وما يمكن الحصول عليهِ مستنداً في ذلك إلى المبادأة أسلوباً للعمل، وتتمثل أهمية التفكير الإستراتيجي بمايلي:(Mintzberg,1994:15)

1. توجه عناصر التفكير الإستراتيجي مجمل عمليات التفكير في مختلف المستويات التّنظيمية نحو المقاصد الإستراتيجية بما يحقق تجانس التفكير.
2. ينجم عن تجانس التفكير الإستراتيجي أن يقوم جميع الأطراف في المنظمة بقُبول الإلتزامات المترتبة تِجاه إتخاذ القرار وتنفيذه .
3. سهولة إجراء التّغييرات وإعادة البناء وشُيوع عنصر المرونة في التخطيط والممارسات الإدارية المختلفة .
4. يعد التفكير أحد أوجه التفكير الإستراتيجي، ويستمد هذا الإطار التفكيري فلسفتهِ من أسس مقارنة إلى حد ما لأسس العملية السياسية للقرار الإستراتيجي، ولذلك فإن المدير الإستراتيجي قد يلجأ إلى إستخدام مهارته العقلية في بلورة آفاق التفكير لدى المديرين وبما ينسجم والتوجهات الإستراتيجية للمنظمة.

وهُناك العديد من مزايا التفكير الإستراتيجي ومن أبرزها:**(الشديفات والدراحشة،139:2005)**"إنه تفكير طويل المدى ويشتمل على جميع جوانب المنظمة، وإنه تأملي يأخذ بالإعتبار جميع إمكانات المنظمة، وإبتكاري يخترق مجالات جديدة وأكثر إهتماماً بالفعالية ويحدد الفرص ويفيد منها ويفحص أو يقوم بإستمرار البيئة الخارجية، ويسير وفقاً لمنهج البحث العلمي في مكان آخر". .

وهناك مزايا سلوكية ناتجة عن تبني التفكير الإستراتيجي منها:(Schaffir&Taylor,1994:40-41)

1. تُحسن قُدرة المنظمة للتعامل مع المشكلات: فالمديرون الذين يشجعون مساعديهم على الإنخراط في عملية التخطيط إنما يزيدون من قدراتهم التنبؤية ومسؤولياتهم الإستراتيجية عن طريق مشاركة أولئك الذين يدركون إحتياجات التخطيط ومتطلبات النّجاح فيه.

2. القرارات الجماعية: تَستمد القرارات الجماعية في العادة من أَفضل البدائل المتاحة وهو ما يزيد من جودة الخطط المختارة وفاعليتها، كما أَن عملية الإدارة الإستراتيجية التي تستند إلى العمل الجماعي سوف يترتب عليها قرارات جيدة بسبب العديد من البدائل الإستراتيجية .
3. مشاركة العاملين: تُسهم مشاركة العاملين في تكوين الإستراتيجية في تحسين فهم العلاقة بين الإنتاجية والحافز، وهو مايثير دافعيتهم للعمل والإنجاز.
4. توضيح الأدوار: يؤدي إلى تقليل الفجوات والتعارض بين الأفراد والأنشطة.
5. الحد من مقاومة التغيير: تَعني تحقيق الفهم والإقتناع، كما تعني توليد الإلتزام الأخلاقي والتّعهد بالتّنفيذ، الأمر الذي يساعد في النّهاية على تَأييد عمليات التغيير التي قد تنشأ عن إستخدام مداخل وأَنظمة جديدة للعمل

أَما فيما يتعلق بالخصائص التي تميز القادة ذوي التفكير الإستراتيجي فهي(الحراحشة،2003:39-40):"القُدرة على التفكير الإبتكاري الخلّاق، والقُدرة على مواجهة المشكلات وحلها، وسلامة المنطق وصفاء الذّهن، وسرعة البديهة، والذكاء الفطري، والقُدرة على التحليل المنطقي، وسعة العلم والمعرفة بما يدور حولهم، وسعة الأُفق والنظرة الكلية للأمور، والبصيرة النافذة والإلهام الموفق، وحسن الظن بقدراتهم والثقة بأَنفسهم وبمرؤوسيهم، وفن التّعامل مع الآخرين والقُدرة على التأثير فيهم، والقُدرة على حسن الإستفادة بوقته وإدارته بِفاعلية، والإلهام الفني العام بطبيعة ما يؤديه من عمل، وقوة الإدارة وشدة العزيمة التي لا تفتر، وأن ما يميز منظمة عن أُخرى هو ما تمتلكه من قيادات لديها الموهبة والقدرة على التفكير الإستراتيجي الخلّاق ووضعه موضع التنفيذ بنجاح وفعالية، وإن إمتلاك مثل هذه القيادات يعد هدفاً تسعى إليه كُل منظمة، بل وتتنافس عليهِ المنظمات الواعية، كما أَن عملية تطوير وتنمية المهارات الأساسية المطلوبة للمدير الإستراتيجي، مستمرة ولا تتوقف، وهذه المهارات تجمع بين الموهبة والعلم".

الرؤية المنهجية للتفكير الإستراتيجي:

على الرغم من إختلاف أنواع التفكير الإستراتيجي بسبب المنهج الذي يعتمده متخذ القرار في صياغتهِ للقرار وفقاً لرؤيتهِ الإستراتيجية، إلا أن هناك إطارين شائعين تتحدد من خِلالهما أنواع التفكير الإستراتيجي:

1. النّمط التحليلي:" يتسم هذا النّمط بالواقعية التي تدعو إلى تبني الأسلوب العلمي في تحديد الخيارات الإستراتيجية فضلاً عن كون المعرفة التي يحملها متخذ القرار إنما هي صورة ذِهنية للشيء المعروف بذاتيته "(الكردي،292:1992).
2. النّمط التركيبي: "يقف هذا النّمط على الطّرف النّقيض لإفتراضات النّمط التّحليلي، ويحتل أهمية موازية فضلاً عن كونه إستكمالاً لِمسار إتخاذ القرار الذي يقع ضمن إطار النّمط التّحليلي، ويقوم على بناء الأفكار بعضها مع بعض وربطها بالقُدرات العقلية في الإستبصار والحدس المؤديين إلى التّخيل الإبداعي، وينتقل تفكير الفرد في هذا النّمط من الجزء إلى الكُل، ويركب العلاقة الجديدة معتمداً على ملَكة التفكير والوصول إلى رؤية جديدة للحالة، ويعد هذا النّمط أحد أساليب التّعامل الجيد مع قواعد التغيير المفاجئ أو العشوائي" (الحراحشه،2003: 43).

أنماط التفكير الإستراتيجي :

وللحديث عن أنماط التفكير الإستراتيجي تَتَعدد المواقف التي يجابهها متخذ القرار وفقاً لأساليب إختيارهم البدائل الإستراتيجة، وفي ضوءِ ذلك تُقسم إلى ثلاث أنماط :

1. نمط تفكير تجريدي(Abstract Thinking): "إن نمط التفكير التجريدي يقوم على أُسس التّراكم المعرفي للمدير في فهم المشكلات وتحليلها ضِمن إطار الحدس، إذ يشكّل الإحساس العام مصدراً مهماً للبيانات والمعلومات المعتمدة في تراكيب الأفكار والمفاهيم، ولا يحتل الإطار الكمي حيزاً مهماً في تحديد الخيارات، ويميل المديرون إلى التّعامل مع عدد من الموضوعات في آن واحد والتي تتطلب في نفس الوقت تفكيراً مجرداً، ويقترب هذا النّمط من

التفكير من مفهوم التفكير الإستراتيجي القائم على التغيير الجذري لِمسار الوضع القائم، إذ أن التفكير في ما يجب أن يكون يعني التفكير في صِياغة الأدوار الجديدة للمنظمة"(Hamel,1996:69).

"وبالتالي فالحالات الجديدة تُعد بحد ذاتها حالات معقدة يغيب في أغلب الأحيان عن متخذ القرار الإستراتيجي بيانات أو معلومات مهمة خاصة بها"(السامرائي،57:1995).

وترى الباحثة إن هذا النّمط من التّفكير يتعامل مع المواقف الجديدة بشكلها المجرد ويعتمد على الإحساس في كيفية معالجها بعدم الإعتماد على الأشياء الحسية لبلوغ إستنتاجات صحيحة .

2. التفكير التّشخيصي(Diagnostic Thinking): "يحدد متخذ القرار محاور تفكيره ضمن هذا النوع من التفكير بالأسباب التي تقف وراء المشكلة، إذ يعتمد قانون السببية في التحليل والتأكد من قوة العلاقة ومعنويتها، وعند إختيار الحل النهائي للمشكلة يبحث في مدى إستجابة الحلول العملية لمعالجة الموقف، ويتجلى هدف متخذ القرار في هذا التفكير في الوصول إلى حكم مبني على التّسليم المطلق بوجود المتغيرات في عالم الواقع، ويتشكل هذا التفكير في ضوء نظرية التّطابق التي تَنص على أن"سياقات إختيار البديل دون غيره من البدائل إنما هو عملية تطابق بين الصورة التي تكونت في الأذهان مع الواقع، وعند حصول التّوافق بين الصورة الذهنية ومعطيات الواقع يكون القرار أكثر دِقة"، ولايمكن إستثناء عوامل الغموض البيئي من التّأثير الحتمي في نتائج صِدق القرار، وبذلك تستكمل عملية التّشخيص بتحديد مصادر الغموض التي تحيط بالأسباب والعمل على تخفيفه"(يونس، (130:2005

"إن هدف متخذ القرار في هذا النّمط من التفكير الوصول إلى حكم مبني على وجود الأشياء والتّسليم المطلق بوجودها في عالم الواقع، ويتشكل هذا التفكير في ضوء نظرية التّطابق التي تنُص على"أن سِياقات إختيار البديل دون سواه

إنما هو عملية تطابق بين الصورة التي تكونت في الأذهان مع عالم الواقع"(الحمداني،17:1987).

وترى الباحثة إن هذا النّمط من التّفكير ينظر إلى حقيقة الأشياء بِشكل مباشر، وإجراء تحليل دقيق للموضوع المراد إتخاذ قرار بِصدده، ومن ثم تَشخيص أهم العوامل أو دواعي إتخاذ القرار، وبالتالي الوصول إلى الحلول.

3. التفكير التخطيطي(Planning Based Thinking):"وبالتالي فإن الوصول للمعرفة لا تأتي نتيجة التّطابق بين الحكم مع الواقع-كما كان ذلك في النّمط التشخيصي- وإنما يأتي نتيجة العلاقات القائمة بين شتى الأحكام التي نطلقها على الشيء لمعرفة حقيقته"(ظاهر،18:1984).

"إن أنماط التفكير آنفة الذّكر تبدو من النّاحية النظرية مختلفة، ولكن هذا الإختلاف يتمحور حول قضية الحقيقة وعدمها، فهي قضية فلسفية عميقة، وتكمن صعوبتها في في المشكلة الإعتقادية التي تحصل عند متخذ القرار لحظةَ تفكيرِهِ بالأشياء"(محمد،2009: 97).

وترى الباحثة إن هذا النّمط يتجه نحو تحديد النّتائج الممكنة كمرحلة أولى في التفكير، ثم الوصول إلى النتائج، والقائد الإستراتيجي يركز في هذا النّمط بِشكل أقل على حتمية توافر جميع الأسباب الكامنة وراء المشكلة، ولا بد من السماح لعنصر المرونة في تحديد الأسباب أو المعلومات ومصادرها أو الحلول أو الأهداف المراد حصرها لأغراض إتخاذ القرار.

التّعلّم الّتنظيمي

مفهوم التّعلّم التّنظيمي (Organization Learning) :

نشأ مفهوم التّعلّم أساساً في عِلم النّفس إذ عرف علماء النّفس التّعلّم:"بأنه إكتساب سلسلة من الإستجابات التي تواصلت على مر الزمن وأدت إلى تغير سلوكي"(Buehel&Probst,2000:12) .

"ومن هنا يمكن النّظر إلى التّعلّم في اللّغة العربية يأتي من المصدر عِلم بِمعنى:"عرفَ، واستَعلَم ، وأَعلَم" (مرعشي،151:1974) .

أما في اللّغة الإنكليزية: "فالتّعلّم Learning يعني الحصول على المعرفة أو المهارة بواسطة الدراسة والخبرة أو التفكير أو الحفظ أو التذكر والإحاطة بالعلم أو معرفة"(Oxford,1960:445) .

"ويمكن تعريف التّعلّم التنظيمي بأنه" نظام يشتمل على الرؤية والإستراتيجية والثقافية والقيم والقيادة والهيكل والأنَظمة والعمليات"(الحكيم،وآخرون:5:2009).

والتّعلّم التنظيمي:"هوعملية مستمرة ومخططة، تتم داخل المنظمة مهما بقيت المنظمة من أجل الإرتقاء بالمنظمة وبقائها في حيز وجود المجتمع التنظيمي، حيث يتم ذلك من خلال الجهد الواعي والدعم المستمر والنابع من معرفة قيادة المنظمة، وثقافتها التنافسية وإستراتيجياتها التي تسعى دوماً لإحداث التغيير المستمر من خلال عمليات رصد المعلومات المحدثة في ذاكرتها، والإستفادة من خبراتها وتجاربها، وحل مشكلاتها للوصول بها وبأفرادها إلى المستوى الذي يضمن تحقيق أهدافها المستقبلية بأعلى درجة من الكفاءة والمنافسة، وعمليات صنع القرارات السليمة، وتحسين الأداء التنظيمي"(المعايطة،13:2011).

كما عرف بأنّه"عملية مستمرة نابعة من رؤية أعضاء المنظّمة، حيث تستهدف هذه العملية إستثمار خبرات وتجارب المنظّمة،ورصد المعلومات الناجمة عن هذه الخبرات والتجارب في ذاكرة المنظّمة، ثم مراجعتها من حين لآخر للإستفادة منها في حلّ المشكلات التي تواجهها، وذلك في إطار من الدعم والمساندة من قيادة المنظّمة بشكل خاص والثقافة التنظيمية بشكل عام"(هيجان،1998: 681).

وعرف:"بإنه دورة الحياة المستمرة للمنظمة والرؤية المشتركة والمخطط لها لرفعه وبقاء المنظمة في حيز وجود المجتمع التنظيمي، وذلك من خلال الجهد المنظم والوعي المتنامي والنابع من معرفة وخبرة قيادة المنظمة وثقافتها التنافسية وإستراتيجيتها المترتبة على إحداث التغيير المستمر من خلال رصد المعلومات المحدثة بإستمرار في ذاكرتها، والإستفادة من خبراتها وتجاربها وحل مشكلاتها للوصول بها وبأفرادها إلى المستوى الذي يضمن تحقيق سياستها وأهدافها الإدارية المستقبلية مع تحقيق أعلى درجة من الكفاءة والمنافسة، وإتخاذ القرارات السليمة وتحسين الأداء التنظيمي"(الفروخ،8:2006).

والتّعلّم التنظيمي:"هو العملية التي تتم من خلالها إحداث التغيير المخطط بالمنظمة وإعدادها لتكون قابلة للتكيف مع التغيرات الحاصلة في البيئة المحيطة بها بالسرعة المناسبة، وذلك من خلال القيام بمجموعة من العمليات التي من أهمها تمكين الأفراد وإستثمار التّجارب والخبرات السابقة في مواجهة المستقبل وإدارة وإستخدام المعرفة والتقنية بشكل فعال للتعلّم وتحسين الأداء، على أن يتم ذلك في إطار ثقافة تنظيمية مبنية على الرؤية المشتركة لأعضاء المنظمة، وداعمة ومشجعة للعمل والتعلّم الجماعي والتّطور المستمر مما يمكّن تلك المنظمات من إمتلاك ميزة سرعة التعلّم وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية"(أبو خضير،12:2006).

وترى الباحثة التّعلم التنظيمي بأنه: مهارة تنظيمية تتم من خلال تكوين وإكتساب ونقل المعرفة وتطوير تصرفاتها لتحقيق معرفة ورؤىة جديدة وهو نشاط منظم ومستمر ومبني على أسس علمية تهدف إلى تدعيم كفاءات الأفراد في مختلف المسـتويات التنظيمية وتوسيع معارفهم ومهاراتهم وتوجيه سلوكهم بإتجاه تحقيق أهداف الفرد والمنظمة بآن واحد.

أهمية التّعلّم التنظيمي:

"إن الإهتمام المتزايد بالتعلّم التنظيمي يأتي من خلال رؤية الباحثين لأهمية هذا المفهوم والتحدي الذي يواجهونه في تدعيم الإفتراضات الأساسية التي تقوم عليها، وتعريف دوره والآلية التي تستند إليها في تحسين الأداء الوظيفي للعاملين"(المعايطة،14:2011).

"وهناك من يرى أن عملية التّعلّم تتكرر وتأخذ شكل دورة مستمرة تبدأ بالحصول على المعلومات المذكورة حول النتائج التي تم تحقيقها، وفي حال وجود فجوة بين النتائج المخططة والمتحققة فإن المنظمة تقوم بالتّعرف على الأسباب المؤدية لوجود الفجوة وإتخاذ القرارات التصحيحية وتستخدم الإستقصاءات والخبرات في وضع خطط جديدة وتطبيقها والحصول مرة ثانية على المعلومات المرتدة حول النتائج المحققة، وذلك في شكل دورة مستمرة" .(Hodgkinson,2000:159)

وترى الباحثة إن أهمية التّعلم التّنظيمي وتطبيقه في المنظمات، تتمثل بالربط بين التّطور الذاتي للعاملين، وإرتفاع مستوى الأداء، فتُصبح منظمات متميزة بإستعدادها للتحول إلى منظمات متعلمة، وبالتالي فإنه بالرغم من أهمية عمليات التعلّم في نجاح المنظمات فإن هذا المفهوم لا يزال يفتقر إلى دراسات في هذا المجال.

فوائد التّعلّم التنظيمي :

"إن التّعلّم التنظيمي يحقق العديد من الفوائد التي يمكن أن تَعود على الفرد ومنها: إكتساب الفرد الثقة بنفسه والقدرة على العمل دون الإعتماد على الآخرين، وتدعيم إحترام الفرد لنفسه وإحترام غيره له، وإكتساب خبرات جديدة تؤهله إلى الإرتقاء، وتحمل مسؤوليات أكبر، وأكتسابه المرونة في حياته العملية، وإكتسابه الصفات التي تؤهله لِشغل المناصب القيادية، كما أن التّدريب يمثل ميداناً كبيراً لممارسة العلاقات الإنسانية، وتنمية النواحي السلوكية للفرد، ورفع روحه المعنوية نتيجة تزويدِهِ بالخبرات المختلفة التي تفتح أمامه أبواب المستقبل"(Berends et, al, 2003:1035).

"إن فوائد التعلّم التنظيمي تتمثل في تَميز المنظمة المتعلّمة عن غيرها بِنمط قِيادتها وبحرصها على تعلّم أساليب التفكير والتحليل والحوار وتبادل الأفكار والمعلومات مع الآخرين، وبالهيكلة التنظيمية التي تُساعدها على إثراء المعرفة ونشرها في كافة المستويات التنظيمية وتشكيل اللجان وفرق العمل،وبطاقاتها البشرية التي تمتلك المهارات والثقة بالنفس وقوة التأثير في الآخرين،والقدرة على التصرف والتحرك بفاعلية"(الكبيسي،2004: 114).

"إن التعلّم التنظيمي يحقق العديد من الفوائد التي تعود على الفرد والمنظمة، فهو من ناحية يساعد على رفع الروح المعنوية لدى الفرد، وزيادة قُدرته على شغل مناصب قيادية عليا،وزيادة إرتباطية بالتنظيم وبما يساعد على إنخفاض معدل دوران العمل، وزيادة ثقته بنفسه وإحترام زملائه له، وزيادة رغبته على تقديم أفكار جديد تساعد على تطوير العمل ورفع مستوى الأداء، ومن ناحية أخرى يساعد المنظمة عل إستقطاب الكفاءات البشرية اللازمة للقيام بإعمالها والمحافظة عليها، وتطويرها

من خلال توفير فرص التدريب والتأهيل اللازم لذلك وبما يحقق الكفاءة والفاعلية في إنجاز الأعمال، وتحسين عمليات الإتصال والتّرابط بين أجزاء المنظمة ومع بيئتها الخارجية، وبالتالي تحقيق الميزة التنافسية لها والإستمرارية في تقديم أفضل الخدمات"(المعايطة،17:2011).

وترى الباحثة أن التعلّم التنظيمي يحقق عدة فوائد حيث أنه يشجع العاملين على المشاركة في إتخاذ القرارات، ويساعد على نقل المعرفة بين أجزاء المنظمة والمنظمات الأخرى، ويزود المجتمع بالكفاءات والقيادات الإدارية الماهرة، ويقوم على ربط الأداء الفردي بالأداء التنظيمي، ويعمل على التطوير الذاتي للأفراد وحصولهم على التقدير والإحترام من الآخرين لوصولهم لدرجات عليا في وظائفهم، وتنمية الشعور بالثقة بالنفس وزيادة وتنمية المعلومات والمهارات لدى العاملين ومواكبة التّطورات والإحاطة بالتقنيات الحديثة والحصول على خدمات لجودة عالية وبكلفة أقل، وحل مشاكل العمل، وإستثمار أمثل للموارد المتاحة، وكيفية شُعورهم في حال النّجاح أو الفشل .

خصائص التعلّم التنظيمي:

إضافةً لذلك هناك مجموعة خصائص للتعلم التنظيمي يمكن إيجازها بما يلي:(هيجان،681:1998)

1. إن عملية التعلم في المنظمة مستمرة إذ إن العاملين ينظرون إلى التعلم كواجبات يومية ، بل جزء من نشاط وثقافة المنظمة .
2. بهدف نجاح عملية التعلم التنظيمي لا بد من وجود رؤية مشتركة بين أعضاء المنظمة حول هدف ومستقبل المنظمة .
3. إن التعلم التنظيمي هو نتاج الخبرة والتجارب الداخلية والخارجية للمنظمة، وعلى العاملين الإهتمام والتعلم والإكتساب من الخبرة بل يتعدى ذلك إلى تطوير العمليات العقلية والإدراكية للأفراد لتوجيه سلوكهم .
4. تلعب الثقافة التنظيمية دور كبير في تحقيق التعلم التنظيمي الذي يتضمن عدد من العمليات الفرعية المتمثلة في إكتساب المعلومات وتخزينها في ذاكرة

المنظمة ثم الوصول لها للإستفادة منها في حل مشكلات المنظمة الحالية والمستقبلية .

5. التعلم التنظيمي عملية تلقائية ومستمرة، ولا يمكن أن يحقق نتائجه بدون دعم ومساندة القيادة الإدارية .
6. إنه عملية معقدة ومتشابكة تحتاج إلى التخطيط والتنظيم والمتابعة

أنماط التعلّم التنظيمي :

من خلال الإطلاع على أدبيات التنظيمي يكشف عن وجود أنماط متعددة من التعلّم التنظيمي يمكن تطبيقها في المنظمات المتعلمة ويتفق أغلب الباحثون على تحديد أربعة أنماط للتعلّم التنظيمي هي:(الحكيم وآخرون،2009:7-8)

1. التّعلّم الكيفي: ويقصد بهِ الإستجابة للظروف المتغيرة في البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة، والهدف من تطبيقه في المنظمة المتعلّمة هو لِسد الفجوة بين الأهداف والنتائج، ومواءمة السلوك وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المرغوبة، ويميز بين ثلاثة أنواع من التعلم التكيفي:

أ. التّعلّم الأحادي الدورة: وهو يهتم بإيجاد حلول مباشرة وفورية للمعوقات التي تشكل أسباب ظاهرة للمشكلات التنظيمية،ويهدف منه تحقيق المحافظة على تقديم المنظمة وإستقرارها، ويترتب عليه تعديلات في الإجراء(السلوك) دون التعديل في القيم أو المتغيرات الحاكمة لسلوك الفرد، إذ يتعلم العاملون من تجاربهم وممارساتهم، وما يترتب عليه من نتائج التغذية الراجعة عن تلك المخرجات للعاملين يظهر رضائهم أو عدمه لنتائج قراراتهم وتصرفاتهم، وعندها أما يحرصون لتكرارها أو إعادة النظر فيها وتعديلها ثم تطبيقها.

ب. التّعلّم الثنائي الدورة: التّعلم الذي يستلزم البحث عن السياسات المانعة أو الوقائية التي تحول دون وقوع المشكلات والأزمات، فهو تعلّم إستراتيجي ومستقبلي أكثر منه تعلّم إنعكاسي أو إنفعالي،وهو يتجاوز السياسات وقواعد

العمل المحددة والإفتراضات التي تقوم عليها الخطط الحالية بهدف تطوير إستراتيجيات جديدة، أو إجراء تعديلات جوهرية في المنظمة وإعادة نشاطها في إطار توفير القدرات والمهارات بهدف تحقيق التفوق الإستراتيجي والتنافسي الذي تسعى للوصول إليه.

ت. التّعلّم الثلاثي الدورة: ويهدف إلى مساعدة المنظمة في التحول عن طريق فهم الكيفية التي تتم بها عملية التّعلم من المواقف المختلفة التي تمر بها، وتوضيحها والتأمل فيها وإيجاد طرق جديدة للفهم.

2. التّعلّم التنبؤي: وهو يشير إلى إكتساب المعرفة الناتجة عن تصور المستقبل والإستعداد له، أي التغييرات التنظيمية المخططة التي يتم من خلالها التّعرف على أفضل الفرص المستقبلية وإكتشاف الطرق والأساليب للإستفادة منها.

3. التعلم التفاعلي: يشير إلى التّعلّم عن طريق العمل الذي ظهرت فكرته في الأربعينات من القرن العشرين إذ تتمثل فكرته إلى التربية التقدمية التي ترى أن التّعلّم يحدث في كل المواقف وبصفة مستمرة نتيجة للخبرة المباشرة التي يكتسبها المتعلّم من تفاعله مع الآخرين في المواقف إجتماعية، أي أنه مدخل لتطوير الأفراد في المنظمات، على إعتقاد أنه لا تعليم بلا عمل(تفاعل).

4. التّعلّم الجمعي: هو التّعلّم الذي يتطلب عدداً من القدرات مثل حل المشكلات، والتجريب بمداخل جديدة،والتّعلّم من خلال الممارسات الجيدة، وتحويل المعرفة بكفاءة عبر المنظمة، إذ يؤدي ذلك إلى زيادة إكتشاف وإستغلال التّعلّم .

وترى الباحثة أن التعلّم التنظيمي يجب أن يتخذ نمطاً تنبؤي يبدأمن خلال إكتساب المعرفة الناتجة عن تصور المستقبل والإستعداد له، وذلك بإجراء التغييرات التنظيمية المخططة التي يتم من خلالها التعرف على أفضل الفُرص لإستشراف المستقبل، ويتم تحقيق ذلك من خلال توافر قيادا إدارية واعية تثمن دور الموظف في تحقيق فعالية المنظمة وهي هنا تطبق نمطاً تنبؤي يستشرف المستقبل.

إستراتيجيات وركائز التّعلّم التنظيمي:

ترغب المنظمات بالتحول إلى منظمات متعلّمة فإنه لا توجد هناك إستراتيجية محددة يمكن تطبيقها في كل الظروف وإنما توجد العديد منها لأغراض تطبيقها وسيتم التركيز بعرض أربع منها:(عقل،أبوغزالة،25:2005)

1. إستراتيجية تعزيز التّعلّم المستمر: توظف المنظمة كل إمكانياتها المادية والبشرية لتتعلم بإستمرار، وبما يتلائم مع بيئتها الداخلية والخارجية، إذ أن التّعلّم المستمر أهم مكون في التّعلّم التنظيمي، والمنظمات المتعلّمة تؤمن بعدم وجود حد للمعرفة فهي تُعزز تعلّم أفرادها وقادتها وتشجيع المثابرة على تحليل التجارب التي مرت بها والإستفادة منها .
2. إستراتيجية تشجيع التّعلّم الثانوي: هي تشير إلى هيكلية تنظيمية أو خطة تعليمية من خلال جمع مجموعة من الطلبة المختلفين في القدرات والمهارات والإتجاهات، إذ يتعاون الجميع بشكل فعلي للتّعلّم كل حسب دوره لتحقيق الأهداف الموضوعية، إن هذه الإستراتيجية يمكن تطبيقها في كل المواقف التّعليمية من خلال أساليب تدريس تستند إلى الإستقصاء والتّعلّم الفريقي القائم على التنافس، إذ يشترك الأفراد في عمليات التخطيط والتصميم والتنفيذ والتقويم للمهام التعليمية .
3. إستراتيجية تحفيز القادة للتّعلّم الفردي والجماعي: إن القيادة الناجحة في المنظمات المعاصرة هي التي تدعم التعلم على مستوى الفرد والجماعة والمنظمة وتعد التعلّم جزء من مهام أداء الوظيفة التي يؤديها الفرد وعليه إن يطلق معرفته وآرائه وأفكاره لأداء العمل بأحسن ما يمكن.
4. إستراتيجية تطوير أنماط تفكيرية حديثة: بناء المنظمة وإستمرارها يتطلب أنماط تفكيرية حديثة تؤدي إلى إدراك العلاقات والتفاعلات بين وحدات التنظيم وأنشطته، وتمكين الأفراد من النظر إلى المشكلات نظرة شمولية، وتقديم الحلول من خلال العلاقات بين العمليات والمنظمة التي تطبق هذه الإستراتيجية .

هناك أربع ركائز التعلّم التنظيمي في المنظّمات:(الفروخ،2006:10-11)

1. التعلّم التنظيمي: إ ن المنظّمات تتعلّم من خلال التحسين المستمر، وتستهدف هذه العملية استثمار خبرات وتجارب المنظّمة، ورصد المعلومات الناجمة عن هذه الخبرات والتجارب في ذاكرة المنظّمة، ثم مراجعتها من حين لآخر، للاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجهها.
2. تعلّم العمل: ويتم من خلال تزويد الأفراد العاملين بالمعلومات والأساليب الجديدة عن طبيعة أعمالهم وتغيير سلوكهم، لأن كفاءة المنظّمة وقدرتها تقاس في كفاءة الأفراد العاملين بها، وذلك من خلال طرح خطط وبرامج عامة تسعى من خلالها إلى تحسين قدرة ومهارة الأفراد للقيام بأعمالهم المستقبلية، بينما التدريب هو جزء من خطط التنمية، يميل إلى وضع برامج متخصصة للقيام بأعمال محددة بهدف تحسين قدرة الأفراد، وإحداث تغيير في سلوكهم للقيام بأعمال آنية،أو التي تسند إليهم في المستقبل القريب ضمن أهداف المنظّمة الواحدة.
3. تعلّم الهيكل التنظيمي: وينظر إليه بإعتباره وسيلة لتحقيق الأهداف والأغراض التي تبتغيها المنظّمة، ويمثل الإطار العملي المحدد لشكل العلاقة بين المهمة وبين السلطة، فهو النموذج المعياري للبناء والعمليات التنظيمية،كما أنّه جسد المنظّمة الذي توجد فيه القواعد والعلاقات الرسمية للأفراد والجماعات، والوحدات والأنظمة الفرعية، والهيكل هو تجسيد لمحاولات الإدارة في ترتيبها لهذه المتغيرات، لكي يوجه العمل نحو تحقيق أهداف المنظّمة، واستمرارها.
4. تعلّم المناخ: إن التطوير التنظيمي أو الإداري"هو طريق التّعلّم التنظيمي، حيث يعتقد روبنز أن التطوير التنظيمي مصطلح يتضمن مزيجاً من النشاطات مثل التغيير المخطّط، والتدخل بقصد التجديد والتحديث، وبناء القيم الإدارية الديموقراطية والإنسانية بقصد تطوير الفعاليات الإدارية وأحوال العاملين .

أبعاد عملية التعلّم :

وفي هذا الصدد تم وضع نموذج عام للأبعاد الخاصة بممارسة التعلّم التنظيمي، يقوم على ثلاثة، أبعاد أساسية:(Marquardt &Reynolds,1994:91)

أ. إيجاد إستراتيجية للتعلّم التنظيمي المخطط (البعد الإستراتيجي).

ب. الهيكل التنظيمي المرن الذي يدعم التعلم التنظيمي في المنظمة (البعد التنظيمي).

ت. وثقافة المنظمة التي تساعد على التعلّم (البعد الثقافي)

مُبررات التّعلّم التنظيمي:

الثورة العلمية والتقنية التي تركت آثارها على كافة مجالات الحياة، ظهرت الحاجة إلى بناء منظمات متعلّمة، وذلك وفقاً للعديد من المبررات منها:(الكبيسي،2004:98-99)

1. الإنفجار المعرفي: يتمثل بثورة المعلومات وعصر الإلكترونيات المدعم بالعقول المتزايدة الذكاء.
2. التغير التقني: شهد العالم طفرات هائلة في المجال التقني مثل الإتصالات المباشرة مع الأقمار الصناعية والبث الفضائي وشبكات المعلومات وتقنيات التّعلّم وأساليبه.
3. التنافس: لعل أبرز التغييرات الإقتصادية التي شهدها العالم هي نشأة التجمعات الإقتصادية، وزيادة حِدة المنافسة بين المؤسسات.
4. التغير الإجتماعي: يتمثل التغير بطموح الأفراد والجماعات، وتغير القيم والأذواق للزبائن، بينما العاملون يبحثون عن بيئة العمل الهادئة والآمنة، والمشاركة الفاعلة في عملية إتخاذ القرارات، ومواكبتهم للمستجدات.

المُنظمات المتعلّمة Learning Organizational

"تعيش مختلف المنظمات والمؤسسات اليوم في ظل تغير سريع الوتيرة تخطى حدود العلم، والثقافة، والسياسة، والإقتصاد، إلى المجتمع ذاته: قيمه وأخلاقه، وعاداته وتقاليده، وعلم يتطور وتتراكم إنجازاته يوماً بعد يوم فتتبدل محاور إهتماماته، وتقنية تساير التقدم العلمي وتغذّيه، وإتصالات مرئية وغير مرئية، سلكية ولا سلكية، قلصت المسافات وجعلت كوكب الأرض قرية إلكترونية، وإقتصاد

عالمي يستند في أساسه على التنافس القائم على التميز وتغير الأسبقيات الحاكمة للعالم (الثروة، والقوة، والمعرفة) فأصبح للمعرفة مقام الصدارة بين هذه الأسبقيات وأصبح ينظر إليها على أنها الأداة الحاسمة في توليد كل ثروة وكل قوة".(العيصمي،2:2008).

"ومع نهاية التسعينات أصبح مفهوم التّعلم التنظيمي ومنظمات التّعلّم من المفاهيم الأساسية التي إهتم بها الباحثون، إذ ساد الإعتقاد بأن قدرة أية منظمة على التّعلّم بصورة أفضل من منافسيها يعد شرطاً أساسياً لنجاحها" (الفروخ،24:2006) .

مفهوم المنظمة المتعلمة :

إن مفهوم المنظمة المتعلّمة عرفت بأنها:"هي المنظمة التي تتعلّم جماعياً وبشكل فَعال، وتعمل بإستمرار على تحسين قدرتها في إدارة وإستخدام المعرفة، وتمكين الأفراد من خلال التّعلّم داخل وخارج المنظمة وإستخدام التقنية لتنظيم التّعلّم والإنتاج"(Marqwardt,2002: 2).

كما أن المنظمة المتعلّمة:"هي المنظمة التي تَمتلك القُدرة على التّبصر والفهم من خلال تحليل ما تمر به من تجارب وخبرات والإستفادة منها سواء كانت تلك التجارب ناجحة أو فاشلة" (Foster,2001:7) .

وعرفت أيضاً بأنها:"منظمة تمتلك مهارات تنظيمية تمكنها من إكتساب المعرفة الجديدة ونقلها"(أبو بكر،2001: 73).

فالمنظمة المتعلّمة:"هي منظمة متمكنة من إكتساب المعرفة، وتسعى لتطوير المهارات المعززة لفهم وإدراك إداتها، وتُعبر عن رؤية مستقبلية بتركيزها على إن المنظمة نشاط إجتماعي، وأنها تبني العلاقات التعاونية من أجل تقوية المعرفة والخبرة والقدرات وأساليب الإنجاز" (المعايطة ،2011: 25).

وترى الباحثة أن المنظمات المتعلّمة تسعى بشكل دائم إلى زيادة قدرتها وطاقتها لتشكل الصورة التي سيكون عليها المستقبل الذي ترغب في تحقيقه، فهي تتبع فلسفه تنبؤية بالتغيير وتستعد وتستجيب للمستقبل بمنح العاملين قدراً من المرونة والحرية في التفكير، وبالتالي يولد لديهم الدافع والطموح للعمل وإبتكار طرق جديدة للتفكير في المستقبل.

وتتصف المنظمات المتعلّمة بالخصائص التالية:(Marqwardt,2002: 32) "توقع التغييرات البيئية المستقبلية وإمكانية التكيف معها، والتطوير المستمر للعمليات والإجراءات العملية والخدمات المقدمة، العمل على نقل المعرفة داخل المنظمة والتعاون مع المنظمات الأخرى بسرعة ويسر على نقلها، الإستثمار الأمثل لمواردها البشرية وفي جميع مستويات المنظمة، العمل على التحسين المستمر وتحفيز الجميع عليه،التركيز على إستقطاب أفضل الطاقات البشرية المؤهلة وضمها إلى المنظمة.

وأشار إلى أن العلاقة بين المنظمة المتعلّمة والتعلّم التنظيمي: بأنها علاقة مبينة على الإحتواء فهي تركز إهتماماتها على بيئة العملية التعليمية، والإستمرار على زيادة قدرات أعضائها على تحقيق النتائج من خلال منحهم المرونة والحرية في التفكير لتمكينهم من تحقيق الطموح لإبتكار نماذج وطرق جديدة للتفكير بهدف الوصول إلى النتائج الراغبين لها ".

"وبالتالي فإن العلاقة بين المنظمات المتعلّمة والتعلّم التنظيمي علاقة إرتباط السبب والنتيجة، إذ"أنه لا توجد عملية تعلّم تنظيمي صحيحة دون أن يترتب عليه بناء منظمة قابلة للتعلّم" (هيجان،1998: 681).

خصائص ومقومات التعلّم التنظيمي في بناء المنظمة المتعلّمة:

إن من أهم الخصائص التي تؤكد على ضرورة التعلم التنظيمي للمنظمات المتعلّة بالآتي: (الكسبي،2004: 100-101)

1. إن أغلب المشكلات التي تعاني منها المنظمات أو العاملين نتيجة لمشاكل سابقة وعدم وضع حلول ناجعة لها.
2. ردود الأفعال التي تصدر من قسم أو أقسام أخرى تجاه نشاط أو عمل معين لقسم ما وغياب التنسيق والتعاون على مستوى المنظمة يعد عائقاً أمامها.
3. إن أي تحسين أو تراجع في الأداء على المدى القصير سوف يؤدي إلى نتائج كبيرة على المدى الطويل سواء كان إيجابي أو سلبي .
4. إتخاذ إنصاف الحلول أو إتخاذ القرار بإتجاه الحلول الوقتية أو المرحلية فإنها تؤدي إلى إعادة المشاكل وعدم حلها بشكل نهائي .

5. العمل على التشخيص الدقيق للمشكلة وبشكل تفصيلي بهدف وضع الحل الشافي لها ، وبعكسه فالحل يكون عديم الجدوى ويؤدي إلى مشاكل وأثار جانبية أكبر.
6. التغييرات البسيطة والصغيرة حين تكون نابعة من رؤية شاملة ستقود إلى نتائج فاعلة أكثر من التغييرات الكبيرة.

وجاءت مقومات للتعلّم التنظيمي في المنظّمة كالتالي:(Rosemary,1996:22)

1. الهيكل التنظيمي: ويتضمن ذلك قنوات انسياب السلطة، وخصائص الهيكل التنظيمي بما في ذلك الإدارات والأقسام والفروع، ووصف الوظائف واللجان...الخ، وما يتعلق بالتعلّم هو عدد المستويات الإدارية الهرمية للمنظّمة، فكلّما زاد عدد المستويات الإدارية في المنظّمة، يكون ذلك على حساب استقلالية العاملين وسلطاتهم ونفوذهم، كما يمكن التنويه هنا إلى العلاقة بين الهيكل التنظيمي وثقافة المنظّمة وقناعات إدارتها، فيما يختص بالنّمط الإداري والقيادي، ودرجة إعتماد النّمط الآمر والتسلّطي، إن نجاح جهود التعلّم التنظيمي في المنظّمة ذات التنظيم الهرمي العميق يتطلّب إجراءات هامة وإعادة هيكلة، إذا رغبت إدارة المنظّمة بتحويل بيئتها وثقافتها إلى أسلوب العمل الجماعي بدلاً من الأسلوب التقليدي الآمر، وتسعى لإنجاح ذلك.
2. النّمط الإداري: بعد تحديد الهيكل التنظيمي لابد من تقييم أسلوب إدارة العاملين، أي تقييم أسلوب الإشراف في كل مستوى من المستويات الإدارية (ما هو الأسلوب الإداري السائد وما هو المطلوب) وكذلك تحديد نطاق الإشراف المطلوب، إن نطاق الإشراف المتّسع يعني تقليل الإشراف المباشر على كل فرد من المرؤوسين، مما يؤدي إلى نوع من الإستقلالية لديهم، والإستقلالية بدورها تقود إلى التعلّم التنظيمي.
3. سِجِلّ العامل:لابد كذلك من دراسة وتحليل خصائص الأفراد العاملين، من حيث مدى اتّساع مهامهم وقدراتهم التعليمية الفعلية والمطلوبة، وتنوعهم، وتفاعلهم مع غيرهم من العاملين، ومع رؤسائهم، فكلما سمح للأفراد بالتنوع

زاد ذلك من شعورهم بمزيد من المكانة في العمل، وبالمقابل فأنّه كلّما كانت أجواء العمل أكثر رسمية زادت الصبغة الرسمية، مما سيؤدي إلى خنق الشعور بأهمية العمل ومكانة الفرد في المنظّمة، كما يقود ذلك إلي إيجاد مستوى أدنى من التعلّم التنظيمي، كما أن الفجوة الكبيرة في التّعليم ما بين الإدارة والعاملين تشكل عائقاً للشعور بالكفاءة الشخصية لدى العاملين، وفي المنظّمات الفتية وذات الإختصاصات العالية تتوافر البيئة المناسبة لنجاح برامج التعلّم التنظيمي .

4. القوة والنفوذ غير الرسمي:يمكن أن تكون القوة والنفوذ غير الرسمي أي شيءٍ قد ينتج عن تأثير حركة الإتّحادات،ونقابات العمال، أو رجالات المنظّمة الأوائل المحنّكين، وبالنسبة لأثر نطاق الإشراف، فإن العاملين في ظلّ نطاق إشراف واسع نوعاً ما يكون لديهم درجة أكبر من الاستقلالية، وبهذا يكون لديهم شكل من التعلّم غير الرسمي، ويكون هناك نوع من مصدر القوة غير الرسمية،ومن المهم تمييز هذه المصادر للقوة من أجل عدم الإصطدام معها في عملية التعلّم التنظيمي، إن أفضل طريقة لإكتشاف مصادر القوة غير الرسمية هي ملاحظة أعمال الأفراد يومياً،وملاحظة الذين يتفاعلون معهم، وما هي طبيعة التفاعل، ودراسة أحوال العاملين خلال فترات الراحة، الغداء، والفترات خارج العمل، وملاحظة كيفية تنظيمهم إجتماعياً.
5. الثقافة التنظيمي: بالإضافة إلى ما ذكر في العديد من الخطوات السابقة والمتضمنة مؤشرات جيدة بماهية ثقافة المنظّمة، فهناك عوامل أخرى من الممكن إدراجها لتقييم ثقافة المنظّمة، مثل: تاريخ المنظّمة، مهمة المنظّمة، وماذا تزود الجمهور، وكيفية التزويد، بالإضافة إلى الإستقرار المالي للمنظّمة، وفرص التقدم، وبرامج المكافآت، والحوافز في المنظّمة، والمعنويات....الخ، إن الأمر الأساس في هذه الخطوة هو ملاحظة الافتراضات التي يعكسها العمل اليومي للمنظّمة،والذي بدورِهِ يبين إلى أي

مدى تكون هذه المنظّمة منفتحة تجاه دعم وتعزيز التعلّم التنظيمي، وكيف تكون قادرة على المحافظة عليه.

6. إنسياب المعلومات: ويعني كيفية عمل الإتصالات في المنظّمة، وهل هناك قناة للإتصالات من أعلى إلى أسفل،أم أنّها أفقية بين الإدارات والأقسام؟ وهل يتم تشجيع الأفكار الجديدة بحريه؟ وهل يتم إعلام المستخدمين بإستمرار عن تطورات المنظّمة الجيدة وغير الجيدة؟ فالمنظّمة التي لديها محددات ورتابة وسريه شديدة في نشر المعلومات سيكون لدى أفرادها معلومات محدودة، وهذا يؤدي إلى الحد من فعالية التعلّم التنظيمي، والعكس صحيح.
7. تقييم الأفراد: يمكن أن يكون تقييم العاملين بطريقه رسمية أو غير رسمية،ويتناول التقييم كيفية تفاعلهم مع غيرهم، ومدى مرونة المديرين ومواقفهم تجاه مرؤوسيهم خارج وداخل نطاق إشرافهم، وكيفية شعور العاملين بمعاملة رؤسائهم، ودرجة الثّقة بحوافز رؤسائهم، وموقف العاملين من عملهم، وهل يعملون برغبة أم نتيجة الأوامر

عمليات التّعلّم التنظيمي

جاءت الدراسات عن التعلم التنظيمي والتي توصلت من خلالها إلى إن التّعلم ليس أسلوب محدد، وأن هناك عمليات قد تُستخدم بِطرق غير متوقعة للتَعلم، فضلاً عن أن بعضها قد أستخدم لأكثر من غرض، وقد تم وضع هذه العمليات التي تم التوصل إليها إلى أربعة فئات أساسية :(البغدادي،2006: 35-36)

1. عمليات الإدامة: وتشمل أنظمة إقتراح العامل، فريق العمل الموجه ذاتياً،عملية السيطرة الإحصائية المقارنة المرجعية، برامج العمل(الإنجاز) .
2. العمليات التوقعية: وتشمل التخطيط الإستراتيجي اللآمركزية، تحليل المشهد، المشاريع المشتركة، التحالفات الإستراتيجية، تنمية الإدارة الخارجية، أسلوب دلفي، تحليل التأثير .

3. العمليات الشّاملة: وتشمل مجموعة البرمجيات، تنمية الإدارة الداخلية، إعادة هندسة العمليات، العمليات، الإبداعات الإنتقالية، وقوى المهمة، وإدارة الجودة الشاملة.
4. عمليات الإستخدام(الإستعمال): وتشمل مسوحات الزبون،مجاميع الإستشارة الخارجية وتحليل المحتوى .

دواعي التركيز على التعلّم التنظيمي:حددت دواعي تركيز المنظمات على التعلم التنظيمي من خلال ما يأتي:(Tippins, & Sohi, 2003:61)

1. المنظمات بحاجة إلى وسائل وطرق للتعرف على العقبات التي تواجهها حال ظهورها .
2. المنظمات بحاجة إلى وسيلة لجمع المعلومات،حتى تتمكن من اتخاذ القرارات الهامة بخصوص الموارد البشرية (من الذي يجب ترقيته،من الموظف الذي يتسم بروح الإيثار والمبادرة والتميز في الأداء).
3. المنظمة بحاجة إلى تطوير أعضائها بصفة مستمرة سواء المدراء أو الموظفين،حتى يستطيعون جعل المنظمة أكثر تميزاً في الأداء قياساً مع المنظمات المنافسة .
4. المنظمة بحاجة إلى توفر المهارات اللازمة لصانع القرار سواء فرد أو مجموعة والتمعن في حساسية الدور الذي يقوم به وأهميته في تحقيق الإبداع والتميز في المنظمات.

"أن التفكير الاستراتيجي منهج للتغيير الواسع ويركز على تغيير العمليات الأساسية في المنظمة، ويسعى لجعل جميع العمليات أكثر كفاءة من خلال تجميع المهام، وتقصيرها، وإعادة تصميمها بغض النظر عن الأساليب التقليدية، والتفكير الاستراتيجي فلسفة تفكير جديدة تتطلب تفكيراً خلاقاً، ويعتمد ذلك على التعلم التنظيمي، والذي يتعلق بعملية إحداث التغييرات من خلال المعرفة التي تضيف قيمة، وتقود إلى تحسين القدرة على حل المشكلات في المنظمة، فهي تعديل للعمليات التنظيمية، وتغيير جذري لطريقة عمله"(Graeme, 2005:129-121) .

"إن أهمية إعادة التفكير بصورة جادة وأساسية في عمليات المنظمة، وإعادة

تصميمها بشكل جذري لتحقيق تحسينات ثورية في معايير الأداء الهامة مثل: التكلفة– الجودة– الخدمة– سرعة إنجاز العمل"(McNicol, 2005:496).

"وإضافة إلى ما سبق فإنه التفكير الاستراتيجي يعمل على تحسين قدرة المنظمة على التعلم، وتدعيم مركزها التنافسي سواء على المستوى المحلي أو الخارجي للمظمة، والقدرة على إحداث التغيير من خلال دعم الأداء وتحقيق المواءمة بين الأنشطة المختلفة للمنظمة "(الفواز،9:2008).

وترى الباحثة إن التفكير الاستراتيجي ضرورة من ضرورات التطوير الإداري لرفع مستويات الأداء، حيث أن التعلم التنظيمي يتأثر بشكل أو بآخر وبدرجات متفاوتة بأبعاد التفكير الاستراتيجي المتمثلة بعمليات الإدامة، والعمليات التوقعية، والعمليات الشاملة، وعمليات الإستخدام، وبالتالي يتوقف نجاح التّعلم التنظيمي على مدى قناعة الإدارة العليا في المنظمة بضرورة الحاجة لتبنى برنامج التفكير الاستراتيجي في المنظمة وهذه القناعة يمكن أن تتجلى في صورة تخصيص الموارد اللّازمة لتنفيذ البرنامج، وأظهرت العديد من الدراسات أهمية التزام وقناعة الإدارة العليا بالتفكير الاستراتيجي .

العلاقة بين التفكير الإستراتيجي والتّعلّم التنظيمي:

"تعتبر المنظمات المتعلمة هي تلك المنظمات التي تكون قادرة على جمع وإدارة واستخدام المعلومات من أجل ضمان تحقيق الأهداف المناطة بها"(Berends et. al., 2003:1035).

"ويركز البعض على أن التعلم التنظيمي يحدث من خلال رؤى مشتركة للمعرفة ونماذج موحدة للتفكير والمبنية على الخبرات والمعارف الماضية الموجودة بذاكرة المنظمة"(Cavaleri, 2004:159).

وترى الباحثة أن أهمية تبني التفكير الإستراتيجي تَبرز في الفكر الإداري باعتبارها الأساس الذي يساعد المنظمات على مواصلة تقدمها وإزالة الصعوبات ووضع الحلول الجذرية لما يعترضها من مشاكل، ودوره في تطوير المنظمة ونجاحاها حيث إن التفكير الإستراتيجي أسلوب لكل الظروف وللمحافظة على ديمومة المنظمة وإستمرارها، وفي إستكشاف المتغيرات التي تحدد الفرص

والتهديدات الموجودة في بيئة المنظمة ومعرفة مصادر ومكونات هذه الفرص والتهديدات من خلال تجزئتها إلى عناصر أو أجزاء فرعية وفهم علاقات التأثير فيما بينها من جهة وبين المنظمة من جهة أخرى.

2.2 الدراسات السابقة:

أشارت نتائج المسح المكتبي للأدبيات والدراسات السابقة عدم وجود دراسات،تبحث بشكل مباشر في أثر أنماط التفكير الاستراتيجي في عمليات التّعلّم التنظيمي في المنظمات العامة بشكل عام وتحديداً في الواقع الأردني، لذلك حاولت هذه الدراسة توظيف ما جاء في الدراسات السابقة قدر الإمكان، وحيث كان ذلك ممكنا لتحقيق أهدافها .

أولاً: الدراسات العربية

أجرى(المعايطة،2011) دراسة بعنوان "مدى توافر أبعاد التعلم التنظيمي وأثرها في تعزيز أبعاد إعادة هندسة العمليات الإدارية من وجهة نظر موظفي شركة الكهرباء الوطنية الأردنية المساهمة العامة المحدودة "حيث هدفت الدراسة إلى التّعرف على مدى توافر أبعاد التّعلّم التنظيمي وأثرها في تعزيز أبعاد إعادة هندسة العمليات الإدارية من وجهة نظر موظفي شركة الكهرباء الوطنية الأردنية المساهمة العامة المحدودة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم وتطوير إستبانه لغرض جمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من(385) مبحوثاً.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:تصورات العاملين لإبعاد التعلم التنظيمي وإعادة هندسة العمليات الإدارية ذات مستوى مرتفع، ووجود أثر للبعد الإستراتيجي للتعلم التنظيمي في إعادة هندسة العمليات الإدارية، ووجود أثر للبعد الثقافي للتعلم التنظيمي في إعادة هندسة العمليات الإدارية، وأوصت الدراسة

أجرى(البلوي،2010) دراسة بعنوان"أثر التفكير الاستراتيجي على فاعلية إدارة الأزمات دراسة حالة على شركة الاتصالات السعودية" وهدفت إلى التعرف على أثر التفكير الاستراتيجي على فاعلية إدارة الأزمات في شركة الاتصالات السعودية، وتكونت عينة الدراسة من(582) مبحوثاً.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: أن تصورات

العاملين في شركة الاتصالات السعودية لأبعاد التفكير الإستراتيجي ذات مستوى مرتفع، ووجود أثر لأبعاد التفكير الإستراتيجي في فاعلية إدارة الأزمات، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على إيجاد ثقافة تنظيمية تعزز أبعاد التفكير الإستراتيجي في البيئة التنظيمية، والارتقاء بهذِهِ الاستراتيجيات إلى المستويات العليا المرغوب بها، من خلال تطوير مهارات العاملين وتوفير رؤية استراتيجيه واضحة المعالم للشركة وأهدافها، لما لها من أثر في تعزيز فاعلية إدارة الأزمات.

وأجرى(الحكيم، وآخرون،2009) دراسة بعنوان "دور أدوات التعلم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز:دراسة إستطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة الكوفة"هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم التنظيمي في تحقيق الأداء المتميز، وشملت عينة الدراسة(56) عضو هيئة تدريس في جامعة الكوفة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها: إن تصورات المبحوثين لأبعاد التعلم التنظيمي جاءت بدرجة مرتفعة، وأن هناك أثر للتعلم التنظيمي(عمليات الإدامة، والعمليات التوقعية، والعمليات الشاملة، وعمليات الإستخذام) في الأداء المتميز.

وأوصت الدراسة بضرورة التوجه لتطبيق عمليات التعلم التنظيمي في الجامعة عينة البحث، إذ إن القيادات الإدارية تدرك وتتفق على أهمية التعلم في الجامعة بصفتها منظمة متعلمة، مما يحقق لها النجاح في أدائها ألان ومستقبلا، وتبني تطبيق خصائص الأداء المتميز في الجامعة لكي تستطيع النهوض بما مكلفة به في الوقت الحاضر كونها منظمة معرفية.

أما دراسة(الفواز،2008) بعنوان:"التفكير الإستراتيجي:(الأنماط-الممارسات-المعوقات) لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جده". فهدفت إلى معرفة درجة امتلاك مديرات مدارس التعليم العام بمدينة جدة لأنماط التفكير الإستراتيجي وممارستهن لمراحله ومعوقاته من وجهة نظرهن، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من أفراد مجتمع الدراسة المكون من(209) مدير.

وتوصلت الدراسة إلى المديرات يمتلكن نمط التفكير الشمولي بدرجة كبيرة جداً، وأنماط التفكير التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي بدرجة كبيرة، كما

أوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك كل من نمط التفكير التشخيصي لمن يعملن في مبنى حكومي مستقل أو حكومي مشترك ولمن حصلن على دورتين أو ثلاث دورات تدريبية فأكثر.

وأجرى(الفروخ، 2006) دراسة بعنوان"مدى توافر أبعاد التعلم التنظيمي وأثره في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية: دراسة ميدانية " وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التعلّم التنظيمي في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بتطوير إستبانة لغرض جمع البيانات من عينة بلغت(919) مفردة.

وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة التعلم التنظيمي جاء بدرجة متوسطة في المؤسسات العامة الأردنية. أما مستوى أداء العاملين في هذه المؤسسات جاء بدرجة مرتفعة، وأن هنالك تأثير لممارسة التعلم التنظيمي في الأداء الوظيفي، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تعمل المؤسسات العامة الأردنية على أبعاد عملية التعلّم التنظيمي، لبناء منظمات قابلة للتعلّم.

وفي دراسة قامت بها(أبوخضير،2006) بعنوان"التعلّم التنظيمي لتطبيق مفهوم المنظّمة المتعلّمة بمعهد الإدارة العامة"، قدمت تصوراً لإدارة التعلّم التنظيمي، لتطبيق مفهوم المنظّمة المتعلّمة في معهد الإدارة العامة، كان من أبرز عملياته المحورية تنمية وعي وإدراك القيادات الإدارية العليا في المعهد بأهمية الحاجة إلى تبنّي مفهوم التعلّم التنظيمي، لتحويل المعهد إلى منظّمة متعلّمة، وتَكّون مجتمع الدراسة من جميع موظفي وموظفات معهد الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية الموجودين على رأس العمل في فترة إجراء الدراسة، والبالغ عددهم(780) فرداً.

وتوصلت الدراسة إلى أن معهد الإدارة العامة تتوافر لديه الكثير من مقومات المنظّمة المتعلّمة والمتمثلة بنظام التقنية و نظام إدارة المعرفة و نظام التحول التنظيمي ونظام تمكين الأفراد، إضافة إلى نظام التعلّم،وكشفت نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء موظفي معهد الادارة

العامة، نحو توافر عناصر الأنظمة الفرعية الخمسة للمنظّمة المتعلّمة بالمعهد تبعاً لمتغيرات: (مقر العمل، المؤهل العلمي، نوع الوظيفة، سنوات الخبرة).

كما جاءت دراسة(الشديفات والحراحشة،2005) بعنوان:"درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن".حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية،كما هدفت إلى معرفة أثر كل من المركز الوظيفي والخبرة والمؤهل العلمي في درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي، وبلغت عينة الدراسة(365) مفردة شملت القادة التربوييين في الأردن.

وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية جاءت بمستوى منخفض بجميع أنماطه، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير المركز الوظيفي، وكانت الفروق لصالح المديرين العامين ومديري التربية والتعليم، ومن جهة أخرى أكدت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم تعزى لمتغيري الخبرة في مجال الإدارة والمؤهل العلمي.

وأجرى(الحراحشة،2003) دراسة بعنوان"مستوى التفكير الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بأنماط إتخاذ القرار"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أنواع التفكير الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الاردن وعلاقته بدرجة ممارسة أنماط إتخاذ القرار، وشملت عينة الدراسة (365) فرداً من القيادات الإدارية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين نوع التفكير الإستراتيجي الشمولي وكل من أنماط إتخاذ القرار إلا أن هناك علاقة سلبية قوية بين أنواع التفكير الإستراتيجي (التجريدي ، والتشخيصي، والتخطيطي) ونمط إتخاذ القرار .

وهناك دراسة(صالح ومحمد،2001) بعنوان:"تشخيص أنماط التفكير الاستراتيجي لدى الإدارة العليا والوظيفية لدى عينة من الشركات المساهمة الخاصة العراق"والتي هدفت إلى استعراض الأبعاد المؤثرة في صياغة القرارات الاستراتيجية في المنظمات علي اختلافها وهو التفكير الاستراتيجي وأنماطه لدى الإدارة العليا، وتمثلت عينة الدراسة في (150) شخصاً من إدارات شركات القطاع الخاص والمسجلة في سوق بغداد للأوراق المالية، وراعت الدراسة في اختيار هذه العينة أهمية انعكاس أنماط التفكير على الوضع التنافسي في السوق المذكورة،وقام الباحثان بإعداد استبانة تهدف إلى قياس الأبعاد المؤثرة في صياغة القرارات الاستراتيجية.

وتوصلت الدراسة إلى أن الإدارات العليا تتسم بمركزية التوجه نحو التفكير التكتيكي مما يفقدها مهمتها الرئيسة في التفكير الإبداعي بمضمونه التركيبي في حين التفكير الإبداعي يمتاز بقدرات أكبر على التعامل مع الأزمات وحسن إدارتها بأساليب غير تقليدية، كما أكدت النتائج أن اللاتناسب في التفكير قد يضعف فرص الإدارة نحو تطور مهامها الاستراتيجية وقراراتها المختلفة.

كما جاءت دراسة(الصفار،2001) بعنوان:"أساليب التوازن بين التفكير الاستراتيجي والتكتيكي وأثرها على الإبداع الإداري"حيث هدفت إلى مقارنة واقع التفكير الاستراتيجي بالتفكير التكتيكي وانعكاسات كل منهما على الإبداع الإداري لدى العاملين في الإدارة العليا في شركات الأعمال في محافظة البصرة،حيث أوضح الباحث في تطبيق دراسته على عينة من(20) مديراً بأن المديرين ذوي مهارات التفكير الاستراتيجي هم الأقدر على الابداع الإداري في منظماتهم.

وتوصلت الدراسة إلى أن التوازن يكون ضعيفاً بين كل من التفكير الاستراتيجي والتكتيكي لدى عينة الدراسة، في حين أن المديرين الذين يطبقون التفكير الاستراتيجي يتمتعون بدورات تدريبية أفضل من سواهم من المديرين،كما أكد الباحث في نتائج دراسته أن المديرين الذي يطبقون التفكير الاستراتيجي في إدارة منظماتهم يتمتعون بسنوات خبرة أطول من سواهم من المديرين.

ثانياً:الدراسات الأجنبية:

وفي دراسة (Weldy,2011) دراسة بعنوان" Learning Organization and Transfer: Strategies for Improving Performance" هدفت هذه الدراسة إلى إستكشاف طبيعة العلاقة بين المنظمة المتعلّمة، وتحويل التدريب كإستراتيجيات للتعلّم، وإدارة المعرفة لتحسين الأداء وتحقيق ميزة تنافسية، وأجريت الدراسة على(212) شركة في الولايات المتحدة الأمريكية في لوس أنجلوس، وتم توضيح العلاقة بين المنظمة المتعلّمة وتحويل التدريب كإستراتيجية لتسهيل التعلّم وإدارة المعرفة.

وتوصلت الدراسة إلى أن المنظمة المتعلّمة وتحويل التدريب يعدان عاملين مهمين لتحسين أداء الشركات وتحقيق ميزة تنافسية، وأن هناك علاقة بين المنظمة المتعلّمة وتحويل التدريب وبين تحسين الأداء وتحقيق ميزة تنافسية

أجرى (Daniel,2009)بعنوان" A frame work and Methodoloyy for linking Individual and organizational learning: Application in TQM and production Development"أظهرت الدراسة بشكل مفصل من خلال الخرائط والنماذج كيف يتحول التّعلّم الفردي إلى تعلّم تنظيمي، وكيفية إستخدام الجودة الشاملة في تطوير الإنتاج ودور مديري تطوير الإنتاج كفريق لنقل التعلم الفردي إلى تعلّم تنظيمي وعمل، وشملت الدراسة(259) مبحوثاً.

وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للتّعلّم الفردي والتّعلّم التنظيمي في إدارة الجودة الشاملة.

وأجرى (Song,et.al,2009)دراسة بعنوان" Th Dimensions Of Learning Organization Questionnaire (DLoQ):A Validation Study in a Korean Context"وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم محتوى الثقافة المحددة من قبل (Watkins and Marsick)،تم تطبيق الدراسة على مجموعة من القطاعات العاملة في كوريا والمتمثلة بكل من: الصناعات الإلكترونية، وصناعة الإتصالات، وتكنولوجيا المعلومات، وصناعة الإنشاءات، والصناعات الخفيفة، وصناعة النفط والغاز، والصناعات الكيماوية، والتجارة الدولية، والتأمين والتمويل، أما عينة الدراسة فقد تكونت من(1529) فرداً يعملون ضمن هذه الصناعات.

وقد توصلت الدراسة إلى أن المقياس المحدد من قبل (Watkins and Marsick) لأبعاد المنظمة المتعلمة صالح وجيد للتطبيق في البيئة الكورية على الرغم من تعدد الثقافات الموجودة فيها .

وكذلك دراسة قام بها (Konidari, and Abernot, 2006) بعنوان" From TQM to learning organization: Another way for quality management in educational institutions وهدفت هذه الدراسة إلى إبراز التعلّم التنظيمي كطريق آخر لتطوير المهارات الإدارية لدى مديري المدارس في شرق اليونان، عوضاً عن إدارة الجودة الشاملة، والبالغ عددهم (457) مدير مدرسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس تتوافر لديهم تصورات إيجابية نحو التعلّم التنظيمي، وهذا ما يؤدي إلى خلق منظّمة متعلّمة، وأن الإلتزام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة يسهم مساهمة فعالة في تحويل المدارس إلى منظّمات متعلّمة.

وقد تناولت دراسة (Gorelick,2005) والتي جاءت بعنوان Organizational learning vs the learning organization: a conversation with a practitioner" حيث قدمت الدراسة إطاراً نظرياً، هدفت من خلاله إلى التعرف على أهمية التعلّم التنظيمي، وتقديم التعاريف المناسبة للتعلّم التنظيمي، وحالة الربط بين مفهوم التعلّم التنظيمي وبناء نموذج للمنظّمة المتعلّمة.

وتوصلت الدراسة إلى أن التعلّم التنظيمي يسهم في خلق المنظّمة المتعلّمة، وأن عملية التعلّم تكون فعالة إذا تم الفهم العميق لدورة التعلّم أولا، وتحديد الاستراتيجيات الإدارية ثانياً، والتي تم من خلالها فهم ظروف وبيئة المنظّمة والتي تسهم في بناء المنظّمة المتعلّمة.

كما قام(Khandekar & Sharma,2005)بإجراء دراسة بعنوان "Organizational learning in Indian organizations: strategic HRM perspective" حيث هدفت إلى التعرف على أثر التعلّم التنظيمي، واستراتيجية إدارة الموارد البشرية في تحقيق الميزة التنافسية في المنظّمات الهندية، ويتكون مجتمع الدراسة من تسع شركات عالمية وهندية في مدينة نيودلهي،حيث تم سحب

عينة عشوائية بسيطة بلغ تعدادها(300) مدير، واستخدمت أساليب التحليل الوصفي وأساليب التحليل المقارنة لتحليل البيانات.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التعلّم التنظيمي واستراتيجية إدارة الموارد البشرية في تحقيق الميزة التنافسية.

وأجرى(Crossan and Berrow, 2003)دراسة بعنوان" Organizational Learning and Strategic Renewal"إهتمت بدراسة للعلاقة بين التعلّم التنظيمي والتجديد والتحديث الإستراتيجي، مستخدماً إطاراً شاملاً لعملية التعلّم يتضمن(4Is)هي التعلّم بالحدس، التفسير المتكامل، جعل التعلّم جزءا من ثقافة المنظّمة، وهدفت الدراسة إلى تقديم إطار عام يمكّن تعميم إستخدامه لفهم عملية التعلّم في جميع المنظّمات، وفهم الإستجابة المطلوبة للتغيير عند التحول من أسلوب نقل البريد بالطريقة التقليدية إلى نقل البريد الكترونيا في مؤسسة البريد الكندية، وقد تم إستخدام أسلوب دراسة الحالة بالإعتماد على المعلومات الوصفية من الأرشيف، والملاحظة والمقابلة.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين نموذج التعلّم في مؤسسة البريد الكندية والتحديث الإستراتيجي فيها،وإستطاعت تفسير كيفية إدارة التوتّر الذي ينشأ عند إكتشاف معارف جديدة(Exploration)وإستثمار ما قد تم تعلّمه سابقا(Exploitation) في مستويات التعلّم، على مستوى الفرد والجماعة والمنظّمة، كما أكّدت الدراسة أن عملية التعلّم تكون فعالة إذا تم وصف التعلّم التنظيمي أولاً،ثم تحديد مدى ملائمة عملية التعلّم التنظيمي لأوضاع المنظّمة وظروفها.

ودراسة(1999)Bronn and Olson بعنوان: "Mapping the Strategic Thinking of Public Relations Managers in a Crisis Situation: An Illustrative Example Using Conjoint Analysis". هدفت هذه الدراسة إلى مناقشة واقع إستخدام المديرين لنظرية الطريق الإستراتيجي في إدارة الأزمات، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة(30) إداري في الولايات المتحدة الأمريكية من أصحاب القرار في القطاع الصناعي الأمريكي.

وتوصلت الدراسة إلى أن ميل المديرين إلى تبني نظرية الطريق الاستراتيجي في إدارة الأزمات، وهي نظرية تقوم بالأساس على إتخاذ التخطيط الإستراتيجي والتفكير الإستراتيجي كأساس لإدارة الأزمات، وهي تعتمد على القدرات الفردية لدى الشخص القائم على اتخاذ القرارات في الأزمات.

وأجرى(Denton,1998) دراسة بعنوان" rganizational learning and effectiveness"وهدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي أسهمت في تطور مفهوم التعلّم التنظيمي، وقدمت نموذجا مقترحا للتعلّم التنظيمي، وتم القيام بدراسة استطلاعية في(400) شركة كبيرة ومتوسطة في جنوب انكلترا للتعرف على آراء المديرين حول عملية التعلّم التنظيمي.

وتوصلت الدراسة إلى أن العامل الرئيس في تعلّم المنظّمة يتطلّب تطبيق نموذج التعلّم، حتى يمكن تصنيف المنظّمة ضمن منظّمات التعلّم، كما وجدت الدراسة أن الاستثمار المشترك، أو التحالفات الإستراتيجية مع المنشآت الأخرى تعطي فرصة أكبر للتعلّم التنظيمي، وإن عملية التعلّم التنظيمي تختلف في أهميتها باختلاف حجم المنشآت، ويمكن تطبيقها بصورة واضحة في المنشآت الكبرى، بالإضافة إلى وجود إختلاف بسيط في ممارسة التعلّم التنظيمي بإختلاف قطاعات الصناعة، وإن المنظّمات التي تضع خططاً مدروسة للتعلّم تكون أكثر استعداداً لتغيرات البيئة المحيطة .

أما دراسة (Lant, et.al.,1992)بعنوان" The role of managerial learning and interpretation in strategic persistence and reorientation: An empirical exploration" فقد قامت الدراسة بجمع معلومات حول أداء أربعين منظّمة تعمل في صناعة المفروشات ذات البيئة المستقرة، وثلاث وستين منظّمة تعمل في صناعة البرمجيات ذات البيئة المتغيرة،وقد استخدمت الدراسة إطارا للتعلّم التنظيمي في المنشآت،لبناء واختبار نموذج لصنع القرارات الاستراتيجية والتي تعمل على تكييف المنظّمة استراتيجيا مع الظروف والأوضاع المحيطة.

وتوصلت الدراسة إلى أن نموذج التعلّم التنظيمي هو نموذج أكثر تعقيدا من عملية المحاولة والخطأ في التعلّم، والتي يتم التركيز عليها غالبا في أدبيات التعلّم

التنظيمي، وأن تفسير الإدارة لخبراتها ومعارفها له دور كبير في التأثير في تصرفات المنظّمة الإستراتيجية، بالإضافة إلى تأثير المعلومات الخاصة بالأداء السابق للمنظّمات.

ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة :

ركّزت معظم الدراسات العربية والأجنبية على دراسة التفكير الاستراتيجي في منظمات وبيئات مختلفة، وركّز البعض الآخر منها على تشخيص أنماط التفكير الإستراتيجي لدى الإدارة العليا والوظيفية تختلف عما استخدمته هذه الدراسة وإن اتفقت معها في البعض:

1. دراسة (البلوي،2010) "أثر التفكير الإستراتيجي على فاعلية إدارة الأزمات دراسة حالة على شركة الإتصالات السعودية".
2. أما دراسة(الفواز،2008)"التفكير الإستراتيجي: (الأنماط-الممارسات-المعوقات) لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة".
3. وأجرى (الحراحشة،2003)"مستوى التفكير الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بأنماط إتخاذ القرار".
4. وأشار(صالح ومحمد، 2001)"تشخيص أنماط التفكير الإستراتيجي لدى الإدارة العليا والوظيفية لدى عينة من الشركات المساهمة الخاصة–العراق".
5. امادراسة (المعايطة،2011) "مدى توافر أبعاد العلّم التنظيمي وأثرها في تعزيز أبعاد إعادة هندسة العمليات الإدارية من وجهة نظر موظفي شركة الكهرباء الوطنية الأردنية المساهمة العامة المحدودة".
6. وتطرق(الحكيم، وآخرون،2009)"دور أدوات التعلّم التنظيميفي تحقيق الأداء الجامعي المتميز:دراسة إستطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة الكوفة".
7. في حين تناولت دراسة (الفروخ، 200)"مدى توافر أبعاد التعلم التنظيمي وأثره في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية".

8. وقامت دراسة(أبوخضير،2000) في البحث في"التعلّم التنظيمي لتطبيق مفهوم المنظّمة المتعلّمة بمعهد الإدارة العامة.

وجاءت هذه الدراسة لتلتقي مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت كلاً من أنماط التفكير الإستراتيجي وعمليات التعلّم التنظيمي، إلا أن هناك ما يميزها إضافةً إلى الإختلاف في الهدف ومجتمع الدراسة والعينة، هو أنها تحتوي على أنماط أخرى ضمن إطار الدراسة وحدودها فأنماط التفكير الاستراتيجي شملت (النمط التجريدي، النمط التشخيصي، النمط التخطيطي) أما فيما يتعلق بعمليات التعلّم التنظيمي فشملت (عمليات الإدامة، العمليات التوقعية، العمليات الشاملة، عمليات الإستخدام)، وقد ساعد إستعراض الدراسات السابقة في إلقاء نظرة على أنماط التفكير الإستراتيجي وأثرها على عمليات التعلّم التنظيمي، لهذا جاءت هذه الدراسة لسد النقص الحاصل في هذا المجال، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن سابقاتها.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

1.3 أساوب الدراسة

لقد تبنت الدراسة منهجية البحث الوصفي التحليلي لإستعراض أهم الأدبيات ذات العلاقة بأنماط التفكير الإستراتيجي وعمليات التعلّم التنظيمي، وكذلك الرجوع إلى الدراسات السابقة لأجل بلورة الإطار النظري من الدراسة، والبحث الميداني التحليلي لتغطية الجانب التطبيقي من الدراسة وإختبار صحة فرضياتها والإجابة عن تساؤلاتها وإستخلاص نتائجها من خلال الإعتماد على إستبانه تم تطويرها لأغراض هذه الدراسة وفقاً للخطوات العلمية المتعارف عليها.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من المحافظين والمتصرفين ومدراء الأقضية والموظفين الإداريين في مركز وزارة الداخلية الأُردنية والمحافظات التابعة لها والبالغ عددهم (1071) موظفاً وموظفة وفقاً للإحصاءات الرسمية الصادرة عن الوزارة بتاريخ 2011/1/1م وكما هو مبين في الجدول رقم (1) .

جدول رقم (1)

مجتمع الدراسة

الرقم	الوظيفة	العدد
1	محافظ	26
2	متصرف	110
3	مدير قضاء	89
4	موظف إداري	846
المجموع		1071

3.3 عينة الدراسة

تم إختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة وبنسبة(25%) تقريباً، وقد تم توزيع(270) إستبانة على عينة الدراسة، إسترجع منها(255) إستبانة بنسبة إسترجاع(94%) من حجم عينة الدراسة،وإستبعدت(5) إستبانات لعدم صلاحيتها للتحليل، وبذلك أصبح عدد الإستبانات الصالحة للتحليل(250) إستبانة مشكلة بذلك(92%) من عينة الدراسة وهي نسبة صالحة لأغراض البحث العلمي، والجدول رقم(2) بين توزيع عينة الدراسة.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المتغيرات النوع الإجتماعي،المؤهل العلمي،العمر، المستوى الوظيفي،الخبرة).

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسب المئوية
النوع الإجتماعي	ذكر	175	%70.0
	أنثى	75	%30.0
المستوى التعليمي	بكالوريوس	216	% 86.4
	دراسات عليا	43	%13.6
العمر	30-40	30	%12.0
	41-50 سنة	117	%46.8
	51سنة فأكثر	109	%43.6
المستوى الوظيفي	محافظ	10	%0.4
	متصرف	15	%0.6
	مدير قضاء	20	%0.8
	موظف إداري	205	%82.0
الخبرة	أقل من5 سنوات	49	%19.6
	6-10سنوات	139	%55.6
	11-15سنة	32	%12.8
	16سنة فأكثر	30	%12.0

بالنظر إلى الجدول رقم(2) يتضح بالنسبة لمتغير النوع الإجتماعي أن أغلب أفراد العينة هم من الذكور حيث بلغت نسبتهم(70.0%) في حين جاءت نسبة الإناث (30.0%) من العينة الكلية .

أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فإن غالبية المبحوثين هم من حملة شهادة البكالوريوس حيث كانت نسبتهم (86.4%) في حين من هم من حملة الدراسات العليا كانت نسبتهم(13.6%) من العينة الكلية .

وفيما يتعلق بمتغير العمر فإن غالبية المبحوثين كانوا من الفئة العمرية (41-50سنة) حيث بلغت نسبتهم (46.8%) في حين من تقع أعمارهم في الفئة العمرية 51سنه فأكثر)بلغت نسبتهم (43.6%) أما من هم في الفئة العمرية (30-40سنة) بلغت نسبتهم(12.0%) من أفراد العينة الكلية .

وبالنظر إلى متغير المستوى الوظيفي فإن غالبية المبحوثين من هم بوظيفة(موظف إداري)حيث بلغت نسبتهم(82.0%)، أما من هم بوظيفة(مدير قضاء) كانت نسبتهم (0.8%)، وأما من هم بوظيفة متصرف كانت نسبتهم(0.6%)، ومن هم بوظيفة محافظ كانت نسبتهم(0.4%) من العينة الكلية .

أما فيما يتعلق بمتغير الخبرة فإن معظم المبحوثين كانوا من ذوي الخبرة الإدارية(6-10سنوات)حيث بلغت نسبتهم(55.6%)،أما من هم من ذوي الخبرات (أقل من 5 سنوات)كانت نسبتهم (19.6%)،أما من هم من ذوي الخبرات(11-15سنة) كانت نسبتهم (12.8%)،أما من هم من ذوي الخبرات(16سنة فأكثر) كانت نسبتهم (12.0%) من العينة الكلية .

4.3 أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير إستبانة إعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة، واستشارة ذوي الخبرة والاختصاص، لقياس مدى تطبيق أنماط التفكير الإستراتيجي وأثرها على عمليات التعلّم التنظيمي من وجهة نظر العاملين في وزارة الداخلية الأردنية، وتكونت هذه الاستبانة من ثلاثة أجزاء، الملحق رقم (أ):

الجزء الأول: يشمل على المعلومات الشخصية والوظيفية المتعلقة بالمبحوثين وتشمل: (النوع الإجتماعي،المؤهل العلمي،العمر،المستوى الوظيفي،الخبرة).

الجزء الثاني: يحتوي هذا الجزء على(32) فقرة تقيس متغير الدراسة المستقل(أنماط التفكير الإستراتيجي)، وهي موزعة على ثلاثة أنماط:**النمط الأول:** التفكير التجريدي، **النمط الثاني:** التفكير التشخيصي،**النمط الثالث**: التفكير التخطيطي، وتم الإسترشاد في بناء فقرات هذا المتغير بدراسة كل من (الحراحشة،2003؛الفواز،2008؛الشديفات والحراحشة،2005)

الجزء الثالث: يحتوي هذا الجزء على(26) فقرة تقيس متغير الدراسة التابع(عمليات التّعلّم التنظيمي) وهي:عمليات الإدامة العمليات التوقعية، عمليات الإستخدام، العمليات الشاملة،وتم الإسترشاد في بناء فقرات هذا المتغير بدراسة كل من:(الحكيم وآخرون،2009؛الفروخ،2006)

وتم تكوين جميع مقاييس الإستجابات على مقياس ليكرت الخماسي(Likert scale) لتحديد أوزان فقرات الاستبانة على النحو التالي:(موافق بشدة–خمس درجات) (موافق –أربع درجات)(موافق بدرجة متوسطة-ثلاث درجات)،(غير موافق- درجتان)(غير موافق بشدة- درجة واحدة).

وقد توزعت الفقرات والبالغ عددها(58) فقرة لتشمل المتغيرين(المستقل والتابع) بمختلف أبعادها وكما هي موضحة بأدناه :

الفقرات من(1-32) وتقيس المتغير المستقل(أنماط التفكير الإستراتيجي)، وهذه الفقرات موزعة على أبعاد الدراسة كالتالي:

الفقرات من(1-11) وتقيس(التفكير التجريدي).

الفقرات من(12-22) وتقيس(التفكير التشخيصي).

الفقرات من(23-32) وتقيس(التفكير التخطيطي).

الفقرات من(33-58) وتقيس المتغير التابع(عمليات التعلّم التنظيمي)، وهذه الفقرات موزعة على أبعاد الدراسة كالتالي:

الفقرات من(33-38) وتقيس(عمليات الإدامة).

الفقرات من(39-46) وتقيس(العمليات التوقعية).

الفقرات من(47-52) وتقيس(عمليات الإستخدام).
الفقرات من(53-58) وتقيس(العمليات الشّاملة).

5.3 صدق أداة الدراسة :

لقد تم عرض أداة الدراسة- الإستبيان- بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الإدارة العامة والإقتصاد في الجامعات الأردنية الرسمية ملحق رقم (ج)، وذلك للتحقق من سلامة فقراتها لغوياً ومضموناً، ومدى تمثلها لأبعاد الدراسة، وقد تم تعديلها على ضوء آراء المحكمين، حيث تم استبعاد بعض الفقرات وأضيفت فقرات أخرى، حتى ظهرت الاستبانة بصورتها الحالية.

وإضافة لذلك فقد جرى عرض الإستبيان على عينة إختيارية قوامها (25) موظفاً من خارج عينة الدراسة بهدف التعرف على درجة إستجابة المبحوثين للإستبانة، مما أكد على صدق الأداة .

6.3 ثبات أداة الدراسة :

تم استخراج معامل الثبات، طبقاً لكرونباخ الفا(Cronbach,s Alpha) للإتساق بصيغته النهائية، ولكل متغير بجميع أبعاده، وقد بلغت قيمة الثبات كما يلي:

الجدول رقم (3)

قيم معامل الثبات(الإتساق الداخلي) لكل بعد من أبعاد الدراسة

رقم الفقرة في الإستبانة	إسم المتغير أو البعد	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
(1-11)	التفكير التجريدي	0.79
(12-22)	التفكير التشخيصي	0.85
(23-32)	التفكير التخطيطي	0.86
(33-38)	عمليات الادامة	0.87
(39-46)	العمليات التوقعية	0.76
(47-52)	عمليات الاستخدام	0.90
(53-58)	العمليات الشاملة	0.94

يلاحظ من الجدول رقم(3) إن معاملات الثبات لجميع متغيرات الدراسة كانت مرتفعة وتتمتع بدلالات ثبات واتساق مقبولة لغايات البحث العلمي.

7.3 المعالجة الإحصائية:

تستخدم الدراسة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية(spss.V.16) في معالجة البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياتها وفقاً للمعالجات الإحصائية التالية :

1-حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة، وحساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة .

2-تحليل الانحدار المتعدد(Multiple Regression Analysis)لإختبار صلاحية نماذج الدراسة، وتأثير المتغير المستقل وأبعاده على المتغير التابع وأبعاده .

3-تحليل الانحدار التراكمي المتدرج(Stepwise Multiple Regression Analysis) لمعرفة أي المتغيرات المستقلة أشد تأثيراً على المتغيرات التابعة في هذه الدراسة.

4-تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لإختبار تأثيرات المتغيرات الشخصية والوظيفية على تصورات المبحوثين إزاء المتغيرات المستقلة وأبعادها.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

فيما يأتي عرض لنتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات، وهي قيمة المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لجميع أبعاد الدراسة، والفقرات المكونة لكل بعد مع الأخذ بعين الإعتبار أن تدرج المقياس المستخدم في الدراسة كما يلي:

موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

وإستناداً إلى ذلك فإن قيم المتوسطات الحسابية التي وصلت إليها الدراسة، سيتم التعامل معها لتفسير البيانات على النحو التالي:

مرتفع	متوسط	منخفض
3.5 فما فوق	3.49-2.5	2.49-1

وبناء على ذلك فإذا كانت قيمة المتوسطات الحسابية للفقرات أكبر من أو يساوي (3.5) فيكون مستوى التصورات مرتفعاً، وهذا يعني موافقة أفراد المجتمع على الفقرة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي(2.5-3.49) فإن مستوى التصورات متوسطاً، وإذا كان المتوسط الحسابي أقل من أو يساوي(2.49) فيكون مستوى التصورات منخفضاً.

كما يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لخصائص عينة الدراسة، ولنتائج الدراسة في ضوء أسئلتها المطروحة، وفرضياتها، وقد تم تصنيف النتائج حسب تسلسل أسئلة الدراسة وفرضياتها وعلى النحو التالي :

1.4 الإجابة عن أسئلة الدراسة :

الإجابة عن السؤال الأول:ما مدى توافر أنماط التفكير الإستراتيجي التي يمارسها الحكام الإداريون في وزارة الداخلية الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها؟

للاجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والجدول رقم(4) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة لأنماط التفكير الإستراتيجي التي يمارسها الحكام الإداريون في وزارة الداخلية الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها

تسلسل الفقرات	أنماط التفكير الإستراتيجي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
32-23	التفكير التخطيطي	3.95	.946	1	مرتفع
22-12	التفكير التشخيصي	3.84	.886	2	مرتفع
11-1	التفكير التجريدي	3.76	.934	3	مرتفع
32-1	المتوسط الكلي	3.86	.870	-	مرتفع

يتضح من نتائج الجدول رقم(4) ان المتوسطات الحسابية لإجابات المبحوثين لأنماط التفكير الإستراتيجي جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.86) وبإنحراف معياري(.870) وجاء التفكير التخطيطي في المرتبة الأولى من عناصر التفكير الإستراتيجي وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ(3.95)، وبإنحراف معياري (.946)،ثم جاء في المرتبة الثانية التفكير التشخيصي وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ(3.84) وبإنحراف معياري (.886)،وجاء بالمرتبة الأخيرة التفكير التجريدي بمتوسط حسابي بلغ (3.76) وبإنحراف معياري (.934)، وتفسر هذه النتائج أن المنظمات الناجحة حتى تضمن إستمرارها وبقائها مؤثرة، يجب أن

تقوم بالتغيير والتطوير والتجديد وهي من السمات المميزة لأدائها لخدماتها، وهذا يشير أن وزارة الداخلية الأردنية تعتني بأنماط التفكير الإستراتيجي نظراً لأهمية هذا البعد في تحسين أدائها لأعمالها .

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل نمط من أنماط التفكير الإستراتيجي مرتبة تنازليا من الفقرة التي حصلت على المتوسط الأعلى إلى الفقرة الأدني وفيما يلي:

1- التفكير التجريدي:

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة عن فقرات التفكير التجريدي

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة
6	1	أفهم المشكلات بالاعتماد على النظرية والسلوك الدال عليها .	3.98	1.13	مرتفعة
5	2	أسعى إلى فهم المشكلات في إطارها المحدد أثناء أداء عملي .	3.95	1.21	مرتفعة
2	3	أحبذ التعامل مع المواقف التي يكتنفها الغموض .	3.83	1.09	مرتفعة
9	4	أكتفي بالتحليل النظري لاتخاذ القرارات الإدارية	3.82	1.25	مرتفعة
1	5	أتعامل مع موضوعات جديدة غير مألوفة.	3.80	1.25	مرتفعة
11	6	أبني رؤيتي للمستقبل و أتخذ قراري بالاعتماد على خبرتي الشخصية .	3.78	1.34	مرتفعة
7	7	أبتعد عن هدر الوقت في جمع البيانات المفصلة عن المشكلات.	3.73	1.31	مرتفعة
3	8	أختار أساليب رقابية بسيطة .	3.69	1.24	مرتفعة
8	9	أستخدم طرقاً جديدة في حل المشكلات	3.68	1.42	مرتفعة
10	10	أفكر بالبديل في القرار الذي أتخذه .	3.66	1.43	مرتفعة
4	11	أبتعد عن القواعد والإجراءات أثناء متابعة عملي الإداري .	3.46	1.33	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول رقم(5) ان الفقرة رقم(6) والتي تنص على" افهم المشكلات بالاعتماد على النظرية والسلوك الدال عليها)"حصلت على أعلى متوسط حسابي في عناصر التفكير التجريدي وبمتوسط حسابي بلغ (3.98) وبإنحراف معياري بلغ (1.13)، في حين جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على"ابتعد عن القواعد والاجراءات اثناء متابعة عملي الاداري)" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ(3.46) وبإنحراف معياري بلغ (1.33)

2-التفكير التشخيصي:

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة عن فقرات التفكير التشخيصي

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة
14	1	أتعرف على الفرص المتاحة خارج الوزارة قبل التعامل معها	4.20	1.12	مرتفعة
22	2	أولي اهتماما بالحلول أكثر من الاهتمام بالنتائج	4.15	1.05	مرتفعة
17	3	أسعى لتحديد طبيعة الفرص الإدارية قبل التعامل معها	4.06	1.10	مرتفعة
18	4	أسعى للتعرف على الأسباب الموجبة لاتخاذ قرار ما	3.93	1.18	مرتفعة
13	5	أبادر في استثمار الفرص الموجودة خارج الوزارة لتحقيق أهدافها	3.91	1.14	مرتفعة
15	6	أعتمد على أفكاري الشخصية في التعرف على طبيعة المجتمع المحيط بالوزارة .	3.87	1.23	مرتفعة
20	7	أطرح معالجات متوازنة لجزئيات المشكلات الإدارية التي أواجهها	3.74	1.15	مرتفعة
16	8	أجري تغييرات تدريجية في العمليات التي تمارس في الوزارة	3.72	1.17	مرتفعة
19	9	أتعامل بشكل مرن مع جميع المشكلات التي أواجهها	3.67	1.22	مرتفعة
21	10	أهتم بتحقيق الأهداف المحددة في كل عمل أمارسه	3.65	1.18	مرتفعة
12	11	أستند إلى الحقائق في تحليل البيئة الخارجية عند إتخاذ قرار ما	3.60	1.34	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول رقم (6) ان الفقرة رقم(14) والتي تنص على"أتعرف على الفرص المتاحة خارج الوزارة قبل التعامل معها"حصلت على أعلى متوسط حسابي

في عناصر التفكير التشخيصي وبمتوسط حسابي بلغ (4.20) وبإنحراف معياري بلغ(1.12)، في حين جاءت الفقرة رقم(12) والتي تنص على"استند الى الحقائق في تحليل البيئة الخارجية عند اتخاذ قرار ما)" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.60) وبإنحراف معياري بلغ(1.34)

3-التفكير التخطيطي:

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة عن فقرات التفكير التخطيطي

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة
24	1	أفهم المشكلات بالاعتماد على معطيات الواقع	4.19	1.10	مرتفعة
23	2	أحبذ التعامل مع المواقف الواضحة	4.14	1.08	مرتفعة
32	3	أتخذ قرارات واضحة أثناء أدائي لعملي	4.11	1.15	مرتفعة
29	4	أستخدم طرقاً مألوفة في حل المشكلات	3.97	1.13	مرتفعة
27	5	أسعى إلى الاهتمام بفهم المشكلات الإدارية أثناء التعامل معها	3.96	1.12	مرتفعة
30	6	أفضل التعامل مع المشكلات المألوفة	3.92	1.20	مرتفعة
31	7	أهتم بتحديد النتائج الممكنة قبل اتخاذ أي قرار	3.90	1.21	مرتفعة
26	8	أعتمد على الوصف الكمي للمشكلات الإدارية التي تواجهني	3.84	1.13	مرتفعة
25	9	أتبع القوانين والإجراءات المحددة للتعامل مع المشكلات التي تواجهني	3.74	1.15	مرتفعة
28	10	أجمع بيانات مفصلة عن المشكلات مع أخذ الوقت بعين الإعتبار	3.70	1.28	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول رقم (7) ان الفقرة رقم (24) والتي تنص على"افهم المشكلات بالاعتماد على معطيات الواقع"حصلت على أعلى متوسط حسابي في عناصر التفكير التخطيطي وبمتوسط حسابي بلغ(4.19) وبإنحراف معياري بلغ (1.10)، في حين جاءت الفقرة رقم (28) والتي تنص على"اجمع بيانات مفصلة عن المشكلات مع اخذ الوقت بعين الاعتبار"في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ(3.70) وبإنحراف معياري بلغ(1.28)

الإجابة عن السؤال الثاني:

ما مدى توافر عمليات التعلّم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها؟

للاجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم(8) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة لمستوى توافر عمليات التّعلّم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها

تسلسل الفقرات	عمليات التعلّم التنظيمي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
39-46	العمليات التوقعية	3.88	1.01	1	مرتفعة
33-38	عمليات الإدامة	3.84	1.0	2	مرتفعة
47-52	عمليات الإستخدام	3.83	.977	3	مرتفعة
53-58	العمليات الشاملة	3.68	.968	4	مرتفعة
33-58	المتوسط الكلي	3.80	.936	5	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (8) ان المتوسطات الحسابية لإجابات المبحوثين لمستوى توافر عمليات التعلّم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.80) وبإنحراف معياري (.936)، وجاء عنصر العمليات

التوقعية في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.88) وبإنحراف معياري بلغ(1.01)،ثم جاء في المرتبة الثانية عمليات الإدامة وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.84) وبإنحراف معياري بلغ (1.0)،في حين جاء في المرتبة الأخيرة العمليات الشاملة وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) وبإنحراف معياري بلغ (968.).

كما تم حساب فقرات كل عنصر من عناصر عمليات التّعلم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية وفيما يلي:

1-العمليات التوقعية :

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة عن فقرات العمليات التوقعية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة
40	1	تشجع الوزارة العاملين على المشاركة في الخطط الإستراتيجية	4.12	1.13	مرتفعة
45	2	ترى الوزارة بأن عملية التعلم على رأس أولويات أهدافها المستقبلية	4.01	1.17	مرتفعة
46	3	تجري الوزارة عملية تقييم دورية لبرامج التعلم لديها	3.90	1.28	مرتفعة
39	4	تعمل الوزارة على تحديد الأهداف المستقبلية باستمرار	3.89	1.23	مرتفعة
42	5	تدعم الوزارة كافة النشاطات والإسهامات التي تقوم بها المديريات التابعه لها	3.79	1.25	مرتفعة
44	6	تتبنى الوزارة مبدأ المشاركة مع الوزارات الأخرى بإعداد وتنفيذ برامج التدريب والتنمية	3.77	1.19	مرتفعة

		لمختاف المستويات الإدارية			
43	7	تهدف الوزارة لتطوير أدائها من خلال المشاركة بالمعرفة الداخلية أو الخارجية مثل المؤتمرات والندوات والإيفادات وورش العمل	3.66	1.22	مرتفعة
41	8	تحديد الوزارة السياسات المتعلقة بسير عمل الوزارة الأساسي	3.60	1.30	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول رقم(9) ان الفقرة رقم (40) والتي تنص على تشجع الوزارة العاملين على المشاركة في الخطط الاستراتيجية"حصات على أعلى متوسط حسابي وبمتوسط حسابي بلغ (4.12 وبإنحراف معياري بلغ(1.13)، في حين جاءت الفقرة رقم(41) والتي تنص على"تحدد الوزارة السياسات المتعلقة بسير عمل الوزارة الاساسي" في المرتبة الاخيرة وبمتوسط حسابي بلغ(3.60) وبإنحراف معياري بلغ(1.30)

2- عمليات الإدامة :

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة عن فقرات عمليات الإدامة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة
38	1	تشجع الوزارة سياسة تبادل المعلومات بهدف تنمية المعارف في جميع وحداتها الإدارية .	4.03	1.17	مرتفعة
37	2	تعمل الوزارة على تطوير الخطط والسياسات اللازمة لتحقيق الأهداف بما يتلاءم مع الظروف التي يمكن أن تواجهها مستقبلاً.	4.02	1.15	مرتفعة
33	3	تتبنى الوزارة نظام اقتراحات للعاملين حول سير العمل.	3.87	1.12	مرتفعة
34	4	تقوم الوزارة بتشكيل فرق عمل لإنجاز	3.85	1.21	مرتفعة

				الأعمال وتكون مفوضة باتخاذ القرار.	
35	5	تتبنى الوزارة مبدأ مقارنة أداءها الحالي مع الوزارات المحلية الأخرى بهدف تحديد وضعها وتطويره .	3.70	1.20	مرتفعة
36	6	تضع الوزارة برامج تحدد كيفية تحقيق أهدافها.	3.57	1.31	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول رقم (10) ان الفقرة رقم (38) والتي تنص على" تشجع الوزارة سياسة تبادل المعلومات بهدف تنمية المعارف في جميع وحداتها الادارية " حصلت على أعلى متوسط حسابي وبمتوسط حسابي بلغ(4.03) وبإنحراف معياري بلغ(1.17)، في حين جاءت الفقرة رقم (36) والتي تنص على"تضع الوزارة برامج تحدد كيفية تحقيق اهدافها"في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ(3.57) وبإنحراف معياري بلغ(1.31)

3- عمليات الإستخدام:

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة عن فقرات عمليات الإستخدام

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة
50	1	تشجع الوزارة العاملين على متابعة وتقييم إنجازات الأقسام لديها	4.10	1.13	مرتفعة
51	2	تعتمد الوزارة على رأي متلقي الخدمة (الجمهور) كأولوية لأداء أعمالها.	3.99	1.15	مرتفعة
48	3	تؤمن الوزارة المناخ المناسب الذي يجعل عملية التعلم تعم جميع المستويات الإدارية	3.79	1.28	مرتفعة
47	4	تعمل الوزارة على الاستفادة من الخبرات	3.76	1.34	مرتفعة

		والكفاءات العلمية الخارجية من خلال استشارتهم بهدف حل المشكلات .			
52	5	تكافئ الوزارة القيادات الإدارية المتميزة في العمل.	3.70	1.20	مرتفعة
49	6	تحاول الوزارة تمكين العاملين بإعطائهم السلطة الكافية بما يتناسب مع مستويات عملهم	3.62	1.38	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول رقم(11) ان الفقرة رقم(50) والتي تنص على"تشجع الوزارة العاملين على متابعة وتقييم انجازات الاقسام"حصلت على أعلى متوسط حسابي في عناصر عمليات الإستخدام وبمتوسط حسابي بلغ(4.10) وبإنحراف معياري بلغ(1.13)، في حين جاءت الفقرة رقم(49) والتي تنص على"تحاول الوزارة تمكيين العاملين بأعطائهم السلطة الكافية بما يتناسب مع مستويات عملهم"في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ(3.62) وبإنحراف معياري بلغ(1.38)

4-العمليات الشاملة :

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة عن فقرات العمليات الشاملة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة
54	1	تمنح الوزارة الصلاحيات الكافية للعاملين بهدف حل المشكلات وتسهيل العمل وتحقيق أهدافها	4.00	1.17	مرتفعة
58	2	تحاول الوزارة جعل الأهداف النهائية لبرامج التعلّم تركز على الجودة الكلية لمهارات العاملين لديها	3.78	1.10	مرتفعة
53	3	تعمل الوزارة على وضع مختلف البرامج التدريبية بهدف تنمية قياداتها الإدارية	3.71	1.23	مرتفعة

56	4	تعمل الوزارة على تعليم الموظفين كيفية بحث المشاكل في المستقبل	3.67	1.38	مرتفعة
57	5	تركز الوزارة على أهمية نوعية المهارات والمعارف لدى العاملين	3.66	1.22	مرتفعة
55	6	تسعى الوزارة لتحسين أداء العاملين والتأكيد على معايير الجودة العالمية	3.28	1.51	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول رقم(12) ان الفقرة رقم(54) والتي تنص على"تمنح الوزارة الصلاحيات الكافية للعاملين بهدف حل المشكلات وتسهيل العمل وتحقيق اهدافها" حصلت على أعلى متوسط حسابي في عناصر العمليات الشاملة وبمتوسط حسابي بلغ(4.00) وبإنحراف معياري بلغ(1.17)، في حين جاءت الفقرة رقم(55) والتي تنص على"تسعى الوزارة لتحسين اداء العاملين والتأكيد على معايير الجودة العالمية)"في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ(3.28) وبإنحراف معياري بلغ(1.51).

2.4 إختبار الفرضيات :

الفرضية الرئيسية الأولى:لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفكير الإستراتيجي بأنماطه(التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي) في عمليات التّعلّم التنظيمي(عمليات الإدامة، والعمليات التوقعية، والعمليات الشاملة، وعمليات الإستخدام).

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام أسلوب الإنحدار المتعدد، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (13)

نتائج تحليل تباين الإنحدار(Analysis Of Variance) للتأكد من صلاحية النموذج لإختبار الفرضية الرئيسية الأولى

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة

الانحدار	1	191.573	191.573	1759.771	.000
الخطأ	248	26.998	.109		
الكلي	249	218.570			

معامل التحديد (R2)= 876.، قيمة R= (936.).

تبين من معطيات الجدول رقم(13) ثبات صلاحية النموذج لإختبار الفرضية إستناداً إلى إرتفاع قيمة (F) المحسوبة والبالغة (1759.771)عن الجدولية على مستوى دلالة (α≤0,05) ودرجات حرية(249،1)، ويتضح أن المتغير المستقل(أنماط التفكير الاستراتيجي) في ذلك النموذج يفسر ما مقداره(876.) من التباين في المتغير التابع وهي قوة تفسير مرتفعة، مما يدال على وجود أثر للمتغير المستقل في المتغير التابع وإن النموذج ذو صلاحية لإختبار الفرضية الأولى.

الجدول رقم (14)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر للتفكير الإستراتيجي بأنماطه في عمليات التّعلم التنظيمي

التفكير الاستراتيجي	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الثابت	.465	.082		5.644	.000
انماط التفكير الاستراتيجي	.906	.022	.936	41.950	.000

تشير المعطيات الإحصائية في الجدول رقم(14) استناداً لقيمة(F) المحسوبة (41.950)عند مستوى الدلالة(α≤0,05)،أن مكونات عناصر التفكير الإستراتيجي كانت ذات دلالة إحصائية وقد أسهمت في تفسير قوة التأثير في عمليات التّعلّم التنظيمي، ويعزز ذلك قيمة معاملات(Beta) البالغة(936.)على التوالي، ونتيجة لذلك ترفض الفرضية الصفرية،والتي تنص على أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α≤0.05) للتفكير الإستراتيجي بأنماطه(التجريدي، والتشخيصي،

والتخطيطي)، في عمليات التّعلّم التنظيمي(عمليات الإدامة، والعمليات التوقعية، والعمليات الشاملة،وعمليات الإستخدام)، وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) للتفكير الإستراتيجي بأنماطه(التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي)،في عمليات التعلّم التنظيمي(عملّيات الإدامة، والعمليات التوقعية، والعمليات الشاملة، وعمليات الإستخدام) ويتفرع من هذه الفرضية عدة الفرضيات:

الفرضية الفرعية الأولى:لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفكير الإستراتيجي بأنماطه(التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي) في عمليات الإدامة كأحد أبعاد عمليات التعلم التنظيمي.

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام أسلوب الانحدار المتعدد، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (15)

نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لإختبار أثر التفكير الإستراتيجي بأنماطه (التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي) في عمليات الإدامة كأحد أبعاد عمليات التعلم التنظيمي.

عناصر التفكير الاستراتيجي	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
التفكير التخطيطي	.932	.034	.865	27.195	.009
التفكير التشخيصي	.180	.066	.157	2.718	.007

التفكير التخطيطي:معامل التحديد(R^2)=(.749)،قيمة R= (.865).

التفكير التشخيصي:معامل التحديد(R^2)= (.756)، قيمة R= (.870)

تشير المعطيات الإحصائية في الجدول رقم(15) استناداً لقيمة(F) المحسوبة(27.195-2.718)على التوالي عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0,05$)،أن أنماط التفكير الإستراتيجي(التفكير التخطيطي،التفكير التشخيصي) كانت ذات دلالة إحصائية وقد أسهمت في تفسير قوة التأثير على عمليات الادامة في وزارة الداخلية، ويعزز ذلك قيمة معاملات(Beta) البالغة (.865 - .157)على التوالي، ويتضح إن

المتغير المستقل من عناصر التفكير الإستراتيجي التفكير التخطيطي ذلك النموذج يفسر ما مقداره(.749) من التباين في المتغير التابع عمليات الادامة وهي قوة تفسير مرتفعة،مما يدال على وجود أثر للمتغير المستقل في المتغير التابع وإن النموذج ذو صلاحية لإختبار الفرضية الفرعية الأولى، ونتيجة لذلك ترفض الفرضية الصفرية والتي تنص على إنه لا يوجد أثر لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) للتفكير الإستراتيجي بأنماطه(التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي)في عمليات الإدامة كأحد أبعاد عمليات التعلّم التنظيمي،وتقبل الفرضية الصفرية في الجزء الذي ينص على انه لا يوجد أثر للتفكير التجريدي في عمليات الإدامة كأحد أبعاد عمليات التعلّم التنظيمي.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفكير الإستراتيجي بأنماطه(التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي) في العمليات التوقعية كأحد أبعاد عمليات التعلم التنظيمي.

الجدول رقم (16)

نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لإختبار أثر أنماط التفكير الإستراتيجي في العملّات التوقعية

عناصر التفكير الاستراتيجي	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
التفكير التخطيطي	.957	.030	.897	31.868	.000
االتفكير التشخيصي	.168	.058	.148	2.906	.004

التفكير التخطيطي: معامل التحديد (R2)= .804، قيمة R= (.897).

التفكير التشخيصي: معامل التحديد (R2)= .756 ، قيمة R= .870.

تشير المعطيات الإحصائية في الجدول رقم(16) استناداً لقيمة(F)المحسوبة (31.868-2.906)على التوالي عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0,05$)، أن انماط التفكيرالاستراتيجي(التفكير التخطيطي، التفكير التشخيصي) كانت ذات دلالة إحصائية وقد أسهمت في تفسير قوة التأثير على العمليات التوقعية في وزارة

الداخلية، ويعزز ذلك قيمة معاملات(Beta) البالغة(897.- 148.)على التوالي، ويتضح أن المتغير(التفكير التخطيطي) في ذلك النموذج يفسر ما مقداره (804.) من التباين في المتغير العمليات التوقعية، وإن التفكير التشخيصي مع التفكير التخطيطي في ذلك النموذج يفسر ما مقداره (756.) وهي قوة تفسير مرتفعة، مما يدال على وجود أثر للمتغير المستقل في المتغير التابع وإن النموذج ذو صلاحية لإختبار الفرضية الفرعية الثانية، ونتيجة لذلك ترفض الفرضية الصفرية، والتي تنص على إنه لا يوجد أثر مهم ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≥0,05) لعناصر االتفكير الاستراتيجي(التفكير التخطيطي،التفكير التشخيصي) في العمليات التوقعية، وتقبل الفرضية الصفرية في جزء منها وجد أن التفكير التجريدي ليس له أثر في العمليات التوقعية.

الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) للتفكير الإستراتيجي بأنماطه(التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي) في العمليات الشاملة كأحد أبعاد عمليات التّعلم التنظيمي.

الجدول رقم (17)

نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لإختبار أثر عناصر التفكير الإستراتيجي في العمليات الشاملة

عناصر التفكير الاستراتيجي	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
التفكير التشخيصي	.927	.037	.849	25.255	.000
التفكير التخطيطي	.299	.060	.293	4.970	.000
التفكير التجريدي	-.323	.067	-.311	-4.821	.000

التفكير التشخيصي: معامل التحديد (R2)= 720.، قيمة R= (849.).

التفكير التشخيصي،التفكير التخطيطي:معامل التحديد (R2)= 745.،قيمة R= 863.

التفكير التشخيصي،التفكير التخطيطي،التفكير التجريدي:معامل التحديد (R2)= 765. ، قيمة R= 876.

تشير المعطيات الإحصائية في الجدول رقم(17) استناداً لقيمة(F) المحسوبة (25.255-4.970- 4.821) عند مستوى الدلالة(0,05≥α)،أن المكونات أنماط التفكير الاستراتيجي كانت ذات دلالة إحصائية وقد أسهمت في تفسير قوة التأثير على العمليات الشاملة في وزارة الداخلية،ويعزز ذلك قيمة معاملات(Beta) البالغة (.849- .293 - .311)على التوالي، ويتضح إن المتغير المستقل من عناصر التفكير الاستراتيجي(التفكير التشخيصي) في ذلك النموذج يفسر ما مقداره (720) من التباين في المتغير التابع العمليات الشاملة وهي قوة تفسير مرتفعة،وان التفكير التخطيطي فسر مع التفكير التشخيصي (.745)،وفسر التجريدي مع انماط التفكير السابقة (.765) مما يدال على وجود أثر للمتغير المستقل في المتغير التابع وإن النموذج ذو صلاحية لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة،ونتيجة لذلك ترفض الفرضية الصفرية،والتي تنص على إنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α≤0.05) للتفكير الإستراتيجي بأنماطه(التجريدي،والتشخيصي،والتخطيطي)،في العمليات الشاملة كأحد أبعاد عمليات التعلم التنظيمي،وبالتالي قبول الفرضية.

الفرضية الفرعية الرابعة:لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α≤0.05) للتفكير الإستراتيجي بأنماطه(التجريدي،والتشخيصي،والتخطيطي)،في عمليات الاستخدام كأحد أبعاد عمليات التعلم التنظيمي.

الجدول رقم (18)

نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لإختبار أثر عناصر التفكير الإستراتيجي في عمليات الإستخدام

عناصر التفكيرالاستراتيجي	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
التفكير التجريدي	.902	.034	.862	26.792	.000
التفكير التشخيصي	.323	.068	.293	4.784	.000

التفكير التجريدي: معامل التحديد(R2)= .743، قيمة R=(.862).

التفكير التجريدي،التفكير التشخيصي:معامل التحديد(R2)= .765، قيمة R= .875.

تشير المعطيات الإحصائية في الجدول رقم(18)استناداً لقيمة(F)المحسوبة (26.792-4.784)على التوالي عند مستوى الدلالة(α≥0,05)،إن المكونات عناصر التفكير الإستراتيجي(التفكير التجريدي،التفكير التشخيصي) كانت ذات دلالة إحصائية وقد أسهمت في تفسير قوة التأثير على عمليات الإستخدام في وزارة الداخلية،ويعزز ذلك قيمة معاملات(Beta) البالغة (862.- 293.)على التوالي، ويتضح أن المتغير المستقل من عناصر التفكير الاستراتيجي(التفكير التجريدي) في ذلك النموذج يفسر ما مقداره(743.)من التباين في المتغير التابع عمليات الإستخدام،وإن التفكير التشخيصي يفسر مع التفكير التجريدي(765.) وهي قوة تفسير مرتفعة، مما يدلل على وجود أثر للمتغير المستقل في المتغير التابع وإن النموذج ذو صلاحية لإختبار الفرضية الفرعية الرابعة، ونتيجة لذلك ترفض الفرضية الصفرية، والتي تنص على إنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α≤0.05) للتفكير الإستراتيجي بأنماطه(التجريدي،والتشخيصي)،في عمليات الاستخدام وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعناصر التفكيرالاستراتيجي(التجريدي، والتشخيصي) في عمليات الإستخدام،وتقبل الفرضية الصفرية في جزء منها والذي ينص على أنه لا يوجد اثر للتفكير التخطيطي في عمليات الإستخدام.

الفرضية الرئيسية الثانية:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α≤0.05)لأنماط التفكير الإستراتيجي،تُعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية لدى موظفي وزارة الداخلية الأردنية تعزى للعوامل الشخصية والوظيفية (النوع الإجتماعي،العمر،المؤهل العلمي،المستوى الوظيفي،والخبرة)

للإجابة على هذا السؤال تم إستخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل عنصر من عناصر التفكير الإستراتيجي بإختلاف المتغيرات وفيما يلي عرض النتائج:

1-النوع الإجتماعي:

جدول رقم(19)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأنماط التفكير الإستراتيجي تبعاً للنوع الإجتماعي

النوع الاجتماعي	متغير	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
ذكر	التفكير التجريدي	3.85	.86
انثى		3.56	1.05
ذكر	التفكير التشخيصي	3.87	.779
انثى		3.84	1.10
ذكر	التفكير التخطيطي	4.01	.826
انثى		3.82	1.17
ذكر	المتوسط الكلي	3.91	.766
انثى		3.74	1.07

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على أنماط التفكير الإستراتيجي ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إستخدام تحليل التباين الأحادي والجدول أدناه يبين هذه النتائج

جدول رقم(20)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أنماط التفكير الإستراتيجي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف النوع الاجتماعي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التفكير التجريدي	بين المجموعات	4.312	1	4.312	5.020	.026
	داخل المجموعات	213.018	248	.859		
	الكلي	217.330	249			
التفكير التشخيصي	بين المجموعات	5.925E-02	1	5.925E-02	.075	.784
	داخل المجموعات	195.543	248	.788		
	الكلي	195.602	249			
التفكير التخطيطي	بين المجموعات	1.893	1	1.893	2.122	.146
	داخل المجموعات	221.244	248	.892		
	الكلي	223.137	249			
المتوسط الكلي	بين المجموعات	1.507	1	1.507	1.995	.159
	داخل المجموعات	187.298	248	.755		

الكلي	188.805	249

يتضح من الجدول رقم(20) وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفكير التجريدي حيث بلغت قيمة (F)(5.020) وهي دالة إحصائياً ولتحديد دلالة هذه الفروق تم حساب إختبار (T) للعينات المستقلة والجدول رقم(21) يبين هذه النتائج

جدول رقم (21)

نتائج اختبار(T) للعينات المستقلة للفروق في التفكير التجريدي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الاردنية باختلاف النوع الإجتماعي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
الذكور	3.85	.86	2.240	.026
الاناث	3.56	1.05		

يتضح من نتائج اختبار T للعينات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التجريدي بإختلاف النوع الإجتماعي حيث بلغت قيمة(T) (2.240) وهي دالة احصائيا وهذه الفروق لصالح الذكور حيث بلغ متوسطهم الحسابي(3.85) في حين بلغ متوسط الاناث(3.56)

كما إتضح من نتائج الجدول رقم(20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التشخيصي بإختلاف النوع الإجتماعي حيث بلغت قيمة (F) (.075) وهي غير دالة إحصائياً.

اتضح من نتائج الجدول رقم (20) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفكير التخطيطي باختلاف النوع الاجتماعي حيث بلغت قيمة (F) (2.122) وهي غير دالة إحصائياً.

2 -حسب العمر:

جدول رقم (22)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأنماط التفكير الإستراتيجي تبعاً لمتغير العمر

العمر	المتغير	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
30-40	التفكير التجريدي	2.88	1.26
41-50		3.76	.853
51 فاكثر		3.96	.823

30-40	التفكير التشخيصي	3.00	1.18
41-50		3.91	.869
51 فاكثر		4.01	.714
30-40	التفكير التخطيطي	3.09	1.25
41-50		4.03	.883
51 فاكثر		4.05	.841
40-50	المتوسط الكلي	2.98	1.21
41-50		3.90	.819
51 فاكثر		4.00	.722

يتضح من الجدول رقم(22) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على أنماط التفكير الإستراتيجي تبعاً لمتغير العمر ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إستخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم(23) يبين هذه النتائج:

جدول رقم (23)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفروق في انماط التفكير الاستراتيجي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الاردنية بإختلاف متغير العمر

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التفكير التجريدي	بين المجموعات	22.743	2	11.371	14.434	.000
	داخل المجموعات	194.587	247	.788		
	الكلي	217.330	249			
التفكير التشخيصي	بين المجموعات	20.569	2	10.284	14.513	.000
	داخل المجموعات	175.033	247	.709		
	الكلي	195.602	249			
التفكير التخطيطي	بين المجموعات	19.835	2	9.917	12.049	.000

داخل المجموعات	203.303	247	.823
الكلي	223.137	249	

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التجريدي تبعاً لمتغير العمر حيث بلغت قيمة (F) (14.434) وهي دالة إحصائيا ولتحديد دلالة هذه الفروق تم إستخدام إختبار (شفيه) للمقارنات البعدية والجدول رقم (24) يبين هذه النتائج

جدول رقم (24)

نتائج إختبار (شفيه) للفروق في التفكير التجريدي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير العمر

العمر	المتوسط الحسابي	30-40	41-50	51 فأكثر
30-40	2.88	-	.000	.000
41-50	3.76		-	.000
51فأكثر	3.96			

يتضح من نتائج إختبار شفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التجريدي تبعاً لمتغير العمر وهذه الفروق لصالح فئة العمر(الكثر من 51) ثم فئة العمر من (40-50) وأخيراً فئة العمر (30-40سنة) .

كما إتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم(23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التشخيصي تبعاً لمتغير العمر حيث بلغت قيمة(F) (14.513) وهي دالة إحصائياً ولتحديد دلالة هذه الفروق تم إستخدام إختبار شفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم(26) يبين هذه النتائج

جدول رقم (25)

نتائج إختبار (شفيه) للفروق في التفكير التشخيصي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير العمر

العمر	المتوسط الحسابي	30-40	41-50	51 فأكثر
30-40	3.00	-	.000	.000

50-41	3.91	-	.000
51 فأكثر	4.01		

يتضح من نتائج إختبار شفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التشخيصي تبعاً لمتغير العمر وهذه الفروق لصالح فئة العمر(الكثر من 51) ثم فئة العمر من (40-50) واخيراً فئة العمر(30-40 سنة).

كما إتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم(23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التخطيطي تبعا لمتغير العمر حيث بلغت قيمة (F) (12.049) وهي ذات دلالة إحصائية ولتحديد دلالة هذه الفروق تم إستخدام إختبار شفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم(26) يبين هذه النتائج

جدول رقم (26)

نتائج إختبار (شفيه) للفروق في التفكير التخطيطي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير العمر

العمر	المتوسط الحسابي	30-40	41-50	51 فأكثر
30-40	3.09	-	.000	.000
50-41	4.03		-	.000
51 فأكثر	4.05			

يتضح من نتائج إختبار شفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التخطيطي تبعاً لمتغير العمر وهذه الفروق لصالح فئة العمر(الكثر من 51) ثم فئة العمر من (40-50) واخيرا فئة العمر(30-40 سنة)

3- المؤهل العلمي

جدول رقم (27)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأنماط التفكير الإستراتيجي تبعاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتغير	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
بكالويوس	التفكير التجريدي	3.77	.905
دراسات عليا		3.73	1.11
بكاليوس	التفكير	3.84	.857
دراسات عليا	التشخيصي	3.99	1.05
بكالوريوس	التفكير	3.97	.922
دراسات عليا	التخطيطي	3.85	1.09
بكالوريوس	المتوسط الكلي	3.86	.841
دراسات عليا		3.86	1.05

يتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على أنماط التفكير الإستراتيجي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إستخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (28) يبين هذه النتائج

جدول (28)

تحليل التباين الأحادي للفروق في أنماط التفكير الإستراتيجي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
التفكير التجريدي	بين المجموعات	3.580E-02	1	3.580E-02	.041	.840
الداخلية	داخل المجموعات	217.294	248	.876		
	الكلي	217.330	249			
التفكير التشخيصي	بين المجموعات	.654	1	.654	.833	.362
	داخل المجموعات	194.947	248	.786		
	الكلي	195.602	249			

التفكير التخطيطي	بين المجموعات	.439	1	.439	.489	.485
	داخل المجموعات	222.698	248	.898		
	الكلي	223.137	249			

يتضح من الجدول رقم(28) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التجريدي تبعاً للمؤهل العلمي حيث بلغت قيمة(F) (.041) وهي غير دالة إحصائياً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التشخيصي تبعاً للمؤهل العلمي حيث بلغت قيمة(F) (.833) وهي غير دالة إحصائياً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التخطيطي تبعاً للمؤهل العلمي حيث بلغت قيمة (F) (.489)وهي غير دالة إحصائياً.

4- الخبرة:

جدول رقم (29)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأنماط التفكير الإستراتيجي تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	المتغير	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
5 سنوات فأقل	التفكير التجريدي	3.09	1.32
6-10		4.04	.582
11-15		3.87	.948
16سنة فأكثر		3.39	.898
5 سنوات فأقل	التفكير التشخيصي	3.40	1.40
6-10		4.03	.555
11-15		3.98	.918
16سنة فأكثر		3.69	.797
5 سنوات فأقل	التفكير	3.44	1.38

10-6	التخطيطي	4.23	.617
15-11		3.96	.906
16سنة فأكثر		3.47	.947
5سنوات فأقل	المتوسط الكلي	3.31	1.34
10-6		4.09	.511
15-11		3.94	.854
16سنة فأكثر		3.52	.823

يتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على أنماط التفكير الإستراتيجي تبعاً لمتغير الخبرة ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إستخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم(30) يبين هذه النتائج

جدول (30)

تحليل التباين الأحادي للفروق في أنماط التفكير الإستراتيجي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
التفكير التجريدي	بين المجموعات	36.294	3	12.098	16.439	.000
	داخل المجموعات	181.036	246	.736		
	الكلي	217.330	249			
التفكير التشخيصي	بين المجموعات	15.494	3	5.165	7.054	.000
	داخل المجموعات	180.108	246	.732		
	الكلي	195.602	249			

التفكير التخطيطي	بين المجموعات	29.732	3	9.911	12.606	.000
	داخل المجموعات	193.406	246	.786		
	الكلي	223.137	249			

إتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (30) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التجريدي حيث بلغت قيمة (F) (16.439) وهي ذات دلالة إحصائية ولتحديد دلالة هذه الفروق تم إستخدام إختبار شفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم(32) يبين هذه النتائج

جدول رقم (31)

نتائج إختبار(شفيه) للفروق في التفكير التجريدي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير الخبرة

الخبرة	**المتوسط الحسابي**	**اقل من 5**	**6-10**	**11-15**	**16 سنة فاكثر**
اقل من 5	3.09		.000	.001	.539
6-10	4.04			.773	.003
11-15	3.87				.179
16 سنة فاكثر	3.39				

يتضح من الجدول وجود فروق بين فئة (أقل من 5 سنوات) وفئة (6-10)سنوات وهذه الفروق لصالح فئة (6-10) سنوات،كما وجدت فروق بين فئة (أقل من5سنوات)،وفئة (11-15 سنة) وهذه الفروق لصالح فئة (11-15 سنة)

كما إتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم(30) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التشخيصي تبعاً لمتغير الخبرة حيث بلغت قيمة(F) (7.054) وهي ذات دلالة إحصائية ولتحديد دلالة هذه الفروق تم إستخدام إختبار شفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم(32) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (32)

نتائج إختبار (شفيه) للفروق في التفكير التشخيصي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير الخبرة

الخبرة	**المتوسط الحسابي**	**اقل من 5**	**6-10**	**11-15**	**16 سنة فاكثر**
اقل من 5	3.40		.000	.082	.999
6-10	4.03			.993	.281
11-15	3.98				.610
16 سنة فاكثر	3.69				

يتضح من الجدول وجود فروق بين فئة (أقل من 5 سنوات) وفئة (6-10سنوات)وهذه الفروق لصالح فئة(6-10سنوات)،كما وجدت فروق بين فئة(اقل من 5 سنوات)، وفئة(11-15) سنة وهذه الفروق لصالح فئة(11-15)سنة.

كما إتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم(30) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التخطيطي حيث بلغت قيمة(F) (12.606)وهي دالة إحصائياً ولتحديد لصالح من كانت الفرق تم إستخدام إختبار شفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم(33)يبين هذه النتائج.

جدول رقم (33)

نتائج إختبار (شفيه) للفروق في التفكير التخطيطي في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير الخبرة

الخبرة	**المتوسط الحسابي**	**اقل من 5**	**6-10**	**11-15**	**16 سنة فاكثر**
اقل من 5	3.44			.028	.533

		.000		
10-6	4.23		.486	.001
15-11	3.96			.183
16 سنة فاكثر	3.47			

يتضح من الجدول وجود فروق بين فئة (أقل من 5 سنوات) وفئة (6-10) سنوات وهذه الفروق لصالح فئة (6-10) سنوات، كما وجدت فروق فئة(11-15) سنة ، وفئة(16 سنة فأكثر) وهذه الفروق لصالح فئة (11-15 سنة)

5- حسب المستوى الوظيفي:

جدول رقم (34)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأنماط التفكير الإستراتيجي تبعاً للمركز الوظيفي

المستوى الوظيفي	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محافظ	التفكير التجريدي	3.72	.0000
متصرف		2.37	1.43
مدير قضاء		3.32	.996
موظف اداري		3.83	.884
محافظ	التفكير التشخيصي	3.45	.000
متصرف		2.42	1.47
مدير قضاء		3.82	.844
موظف اداري		3.91	.844

محافظ	التفكير التخطيطي	2.30	.000
متصرف		2.60	1.49
مدير قضاء		3.45	1.05
موظف اداري		4.04	.874

يتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على التفكير الإستراتيجي تبعاً لمتغير المستوى الوظيفي ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إستخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم(35) يبين هذه النتائج

جدول رقم (35)

تحليل التباين الأحادي للفروق في أنماط التفكير الإستراتيجي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف المستوى الوظيفي

المتغير	**مصدر التباين**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمةF**	**مستوى الدلالة**
التفكير التجريدي	بين المجموعات	15.938	3	5.313	6.490	.000
	داخل المجموعات	201.391	246	.819		
	الكلي	217.330	249			
التفكير التشخيصي	بين المجموعات	13.341	3	4.447	6.002	.001
	داخل المجموعات	182.261	246	.741		

	الكلي	195.602	249			
التفكير التخطيطي	بين المجموعات	22.579	3	7.526	9.232	.000
	داخل المجموعات	200.558	246	.815		
	الكلي	223.137	249			

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التجريدي تبعاً للمستوى الوظيفي حيث بلغت قيمة(F) (6.490) وهي دالة إحصائياً. ولتحديد دلالة هذه الفروق تم إستخدام إختبار شفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم (36) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (36)

نتائج إختبار (شفيه) للفروق في التفكير التجريدي في تصورات المبحوثين في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير المستوى الوظيفي

المستوى الوظيفي	**المتوسط الحسابي**	**محافظ**	**متصرف**	**مدير قضاء**	**موظف اداري**
محافظ	3.72		.345	.950	.999
متصرف	2.37			.185	.002
مدير قضاء	3.32				.174
موظف اداري	3.83				

يتضح من الجدول رقم (36) وجود فروق بين المتصرف والموظف الإداري ولصالح المتصرف.

واتضح من تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم(35) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التشخيصي تبعاً للمستوى الوظيفي حيث بلغت قيمة(F) (6.002) وهي دالة إحصائياً. ولتحديد دلالة هذه الفروق تم إستخدام إختبار شفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم(37) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (37)

نتائج إختبار (شفيه) للفروق في التفكير التشخيصي في وزارة الداخلية الأردنية بإختلاف متغير المستوى الوظيفي

المستوى الوظيفي	المتوسط الحسابي	محافظ	متصرف	مدير قضاء	موظف اداري
محافظ	3.45		.543	.953	.905
متصرف	2.42			.009	.001
مدير قضاء	3.82				.985
موظف اداري	3.91				

يتضح من الجدول وجود فروق بين المتصرف والموظف الأداري ولصالح الموظف الإداري.

إتضح من تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم(35) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التخطيطي تبعاً للمستوى الوظيفي حيث بلغت قيمة(F) (9.232) وهي دالة احصائياً. ولتحديد دلالة هذه الفروق تم إستخدام إختبار شفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم(38) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (38)

نتائج إختبار (شفيه) للفروق في التفكير التخطيطي في وزارة الداخلية الأردنة بإختلاف متغير المستوى الوظيفي

المستوى الوظيفي	المتوسط الحسابي	محافظ	متصرف	مدير قضاء	موظف اداري
محافظ	4.30		.983	.406	.003
متصرف	2.60			.269	.002

مدير قضاء	3.45	.082
موظف اداري	2.04	

يتضح من الجدول وجود فروق بين المتصرف والموظف الإداري ولصالح المحافظ.

3.4مناقشة النتائج :

في ضوء ما تقدم فإن الدراسة خلصت للنتائج التالية :

1. دلّت النتائج أن درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي(تجريدي، تشخيصي، تخطيطي) وفقاً لتصورات أفراد عينة الدراسة في وزارة الداخلية الأردنية، جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي(3.86) والإنحراف المعياري(.870) على التوالي، بحيث إحتل التفكير التخطيطي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(3.95) وإنحراف معياري(.946).

وجاء في المرتبة الأخيرة التفكير التجريدي بمتوسط حسابي بلغ(3.76) وإنحراف معياري (.934)، وتفسير هذه النتيجة أن وزارة الداخلية الأردنية تولي إهتمام بأنماط التفكير الإستراتيجي لما يواكبها من تحديات تتطلب من الإدارة العليا في الوزارة أن تتكيف مع هذه التحديات لتحقيق أهدافها.

وبالتالي فإن ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي تجعل الوزارة قادرة على مواجهة المواقف التي تواجهها بطريقة منهجية مخططة وبالتالي فهم المواقف بالإعتماد على معطيات الواقع.

وإتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة(الفواز،2008) حيث توصلت إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يمتلكون أنماط التفكير الإستراتيجي بدرجة كبيرة، وجاءت دراسة (البلوي،2011)حيث خلصت الدراسة إلى أن تصورات المبحوثين لأبعاد التفكير الإستراتيجي ذات مستوى مرتفع.

وتعارضت معها دراسة(الشديفات والحراحشه،2005) التي أظهرت أن درجة ممارسة التفكير الإستراتيجي جاءت بمستوى منخفض بجميع أنماطه.

2. أشارت المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين عن أنماط التفكير الإستراتيجي(التفكير التجريدي) في وزارة الداخلية الأردنية، حيث جاء بدرجة مرتفعة. وإحتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (6) والتي تنص على"(افهم المشكلات بالاعتماد على النظرية والسلوك الدال عليها)"حصلت على أعلى متوسط حسابي في عناصر التفكير التجريدي وبمتوسط حسابي بلغ (3.98) وبإنحراف معياري بلغ (1.13).

في حين جاءت الفقرة رقم(4) والتي تنص على" ابتعد عن القواعد والاجراءات اثناء متابعة عملي الاداري)" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.46) وبإنحراف معياري بلغ(1.33)

وأشارت المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين عن أنماط التفكير الإستراتيجي(التفكير التشخيصي) في وزارة الداخلية الأردنية، حيث جاء بدرجة مرتفعة، وإحتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (14) والتي تنص على "(أتعرف على الفرص المتاحة خارج الوزارة قبل التعامل معها)"حصلت على أعلى متوسط حسابي في عناصر التفكير التشخيصي وبمتوسط حسابي بلغ(4.20) وبإنحراف معياري بلغ (1.12).

في حين جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على"استند الى الحقائق في تحليل البيئة الخارجية عند اتخاذ قرار ما)" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.60) وبإنحراف معياري بلغ (1.34)

وأشارت المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين عن أنماط التفكير الإستراتيجي(التفكير التخطيطي) في وزارة الداخلية الأردنية،حيث جاء بدرجة مرتفعة، وإحتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (24) والتي تنص على"افهم المشكلات بالاعتماد على معطيات الواقع)"حصلت على أعلى متوسط حسابي في عناصر التفكير التخطيطي وبمتوسط حسابي بلغ(4.19) وبإنحراف معياري بلغ (1.10).

في حين جاءت الفقرة رقم (28) والتي تنص على"اجمع بيانات مفصلة عن المشكلات مع اخذ الوقت بعين الاعتبار"في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.70) وبإنحراف معياري بلغ (1.28)

3. دلّت النتائج إلى أن إدراك المبحوثين لعمليات التعلّم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية ذات مستوى مرتفع، حيث جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.80) وبإنحراف معياري(936.).

وجاء عنصر العمليات التوقعية في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة ، وبمتوسط حسابي بلغ(3.88)وبإنحراف معياري بلغ (1.01)، في حين جاء في المرتبة الأخيرة العمليات الشاملة وبمتوسط حسابي بلغ(3.68) وبإنحراف معياري بلغ (968.).

وتفسر هذه النتيجة أن ضرورة وأهمية ممارسة عمليات التعلّم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية، حيث أنها تؤدي إلى تحسين أداء الوزارة ونجاحها وتحسين أداء الموظفين، وقد يرجع السبب إلى العلاقة الوثيقة بين دعم الإدارة لعملية التعلّم التنظيمي وبين ممارسة هذه العملية أن أهمية الأدوار القيادية التي لا بد أن تتبناها الإدارة العليا من حيث الحرص على وجود التصور المشترك لمهمة المؤسسة وأهدافها التعليمية، وبناء هياكل وفرق تنظيمية والإلتزام بتثقيف وتعليم العاملين في جميع المستويات الإدارية، ورصد الإمكانيات المادية والطاقات البشرية اللازمة لذلك.

وإلتقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الحكيم وآخرون،2009) والتي توصلت إلى أن تصورات المبحوثين لأبعاد التعلّم التنظيمي جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت دراسة (الفروخ، 2006)التي توصلت إلى أن ممارسة التعلم التنظيمي جاء بدرجة متوسطة في المؤسسات العامة الأردنية.

وتعارضت مع دراسة (Lant, et.al.,1992) والتي توصلت إلى أن نموذج التعلّم التنظيمي هو نموذج أكثر تعقيدا من عملية المحاولة والخطأ في التعلّم، والتي يتم التركيز عليها غالبا في أدبيات التعلّم التنظيمي، وأن تفسير

الإدارة لخبراتها ومعارفها له دور كبير في التأثير في تصرفات المنظّمة الإستراتيجية.

4. أشارت المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين عن عمليات التعلّم التنظيمي (العمليات التوقعية) في وزارة الداخلية الأردنية، ان الفقرة رقم(40) والتي تنص على (تشجع الوزارة العاملين على المشاركة في الخطط الاستراتيجية)" حصلت على أعلى متوسط حسابي وبمتوسط حسابي بلغ (4.12) وبإنحراف معياري بلغ (1.13)، في حين جاءت الفقرة رقم(41) والتي تنص على" تحدد الوزارة السياسات المتعلقة بسير عمل الوزارة الاساسي)" في المرتبة الاخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.60) وبإنحراف معياري بلغ (1.30)

وأشارت المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين عن عمليات التعلّم التنظيمي (عمليات الإدامة) في وزارة الداخلية الأردنية، ان الفقرة رقم (38) والتي تنص على"تشجع الوزارة سياسة تبادل المعلومات بهدف تنمية المعارف في جميع وحداتها الإدارية "حصلت على أعلى متوسط حسابي وبمتوسط حسابي بلغ (4.03) وبإنحراف معياري بلغ (1.17)، في حين جاءت الفقرة رقم (36) والتي تنص على "تضع الوزارة برامج تحدد كيفية تحقيق اهدافها)"في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.57) وبإنحراف معياري بلغ (1.31)

وأشارت المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين عن عمليات التعلّم التنظيمي (عمليات الإستخدام) في وزارة الداخلية الأردنية، الفقرة رقم(50) والتي تنص على "تشجع الوزارة العاملين على متابعة وتقييم انجازات الاقسام "حصلت على أعلى متوسط حسابي في عناصر عمليات الإستخدام وبمتوسط حسابي بلغ(4.10) وبإنحراف معياري بلغ(1.13).

في حين جاءت الفقرة رقم (49) والتي تنص على" تحاول الوزارة تمكيين العاملين بأعطائهم السلطة الكافية بما يتناسب مع مستويات عملهم)"في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ(3.62) وبإنحراف معياري بلغ (1.38).

وأشارت المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين عن عمليات التعلّم التنظيمي (العمليات الشاملة) في وزارة الداخلية الأردنية، الفقرة رقم (54) والتي تنص على" تمنح الوزارة الصلاحيات الكافية للعاملين بهدف حل المشكلات وتسهيل العمل وتحقيق اهدافها" حصلت على أعلى متوسط حسابي في عناصر العمليات الشاملة وبمتوسط حسابي بلغ (4.00) وبإنحراف معياري بلغ (1.17).

في حين جاءت الفقرة رقم (55) والتي تنص على" تسعى الوزارة لتحسين اداء العاملين والتأكيد على معايير الجودة العالمية)"في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.28) وبإنحراف معياري بلغ (1.51).

5. أشارت النتائج إلى صلاحية نموذج إختبار فرضية الدراسة الرئيسية الأولى استناداً إلى ارتفاع قيمة F المحسوبة والبالغة (1759.771) عن الجدولية على مستوى دلالة ($\alpha \leq$0,05) ودرجات حرية (249،1).

ويتضح إن المتغير المستقل(أنماط التفكير الاستراتيجي) في ذلك النموذج يفسر ما مقداره (876.) من التباين في المتغير التابع وهي قوة تفسير مرتفعة، مما يدلل على وجود أثر للمتغير المستقل في المتغير التابع.

6. أشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية لبعد المتغير المستقل(أنماط التفكير الإستراتيجي) في المتغير التابع(عمليات التعلّم التنظيمي) استناداً لقيمةF المحسوبة(41.950) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$0,05).

أن مكونات عناصر التفكير الاستراتيجي كانت ذات دلالة إحصائية وقد أسهمت في تفسير قوة التأثير في عمليات التعلّم التنظيمي، ويعزز ذلك قيمة معاملات (Beta) البالغة (936.) على التوالي ونتيجة لذلك ترفض الفرضية الصفرية، والتي تنص على إنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفكير الإستراتيجي بأنماطه، في عمليات التعلّم التنظيمي وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفكير الإستراتيجي بأنماطه في عمليات التعلّم التنظيمي.

دلت النتائج ثبات صلاحية النموذج لإختبار الفرضيات الفرعية الأربعة وأنه يوجود أثر للمتغير المستقل في المتغير التابع وإن النموذج ذو صلاحية لاختبار الفرضيات الفرعية.

7. أشارت النتائج أن هناك فروق ذات دلاالة إحصائية في نمط التفكير التجريدي تبعاً لإختلاف النوع الإجتماعي لصالح الذكور.

أما بالنسبة للتفكير التشخيصي والتخطيطي فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للنوع الإجتماعي .

أما بالنسبة لمتغير العمر فهناك فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير الإستراتيجي لصالح فئة العمر (أكثر من 51) سنة، أما تبعاً لمتغير المؤهل العلمي فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير الإستراتيجي .

وتبعاً لمتغير الخبرة فيتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائي لصالح فئة (6-10) سنوات في أنماط التفكير الإستراتيجي .

وتبعاً للمستوى الوظيفي بالنسبة للتفكير التجريدي فهناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المتصرف.

أما التفكير التشخيصي فهناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الموظف الإداري .

أما التفكير التخطيطي فهناك فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المحافظ .

4.4 التوصيات :

في ضوء النتائج التي تم التوصل لها فإن الدراسة توصي بما يلي :

1. دلّت النتائج أن درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي وفقاً لتصورات أفراد عينة الدراسة في وزارة الداخلية الأردنية جاء بدرجة مرتفعة، لذا ينبغي على الحكام الإداريون أن يكونوا مقتنعين بأهمية تعزيز أنماط التفكير الإستراتيجي، والإرتقاء بهذه الأنماط إلى المستويات العليا، لما له أثر في عمليات التعلّم التنظيمي، من خلال تطوير المدراء ورساء الأقسام وبذل جهد

شمولي مخطّط، وخلق بيئة تنظيمية صحية تؤسس لبناء المنظمات الحكومية .

2. ينبغي على وزارة الداخلية الأردنية تعزيز مشاركة العاملين في النقاش حول المشكلات التي يواجهونها وطرق معالجة هذه المشكلات من خلال طرح بدائل للحل تتوافق مع القواعد والإجراءات المتّبعة، وتكون بعيدة عن الروتين بشكل يسمح للإرتقاء بمستوى الخدمة المقدمة ويحقق الرضا للعاملين. .
3. تعزيز ممارسة عمليات التعلّم التنظيمي في وزارة الداخلية الأردنية مما يؤدي إلى تحسين أداء الوزارة ونجاحها وتحسين أداء الموظفين، كما لا بد للإدارة العليا في الوزارة أن تكون حريصة على وجود التصور المشترك لمهمة المؤسسة وأهدافها التعليمية.
4. أن تقوم وزارة الداخلية بتثقيف وتعليم العاملين في جميع المستويات الإدارية، ورصد الإمكانيات المادية والطاقات البشرية اللازمة لذلك، وأن تعزز مشاركة العاملين في برامج تدريبية تزيد من مستوى فهم العاملين في كافة المستويات للبيئة الداخلية والخارجية للوزارة وتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات بشكل يسمح لمتخذ القرار إتخاذ قراره من خلال فهم كامل للظروف التي تعيشها الوزارة والوصول إلى قرارات رشيدة تحقق الغرض منها.
5. تدعيم وتعزيز أنماط التفكير الإستراتيجي وعمليات التعلم التنظيمي بإعتبار العلاقة الإرتباطية بينهما، من خلال رصد الإمكانيات المادية والطاقات البشرية اللّازمة للقيام بعمليات التعلّم التنظيمي في الوزارة.
6. ضرورة التنسيق بين وزارة الداخلية الأردنية (وجميع المنظمات التي تطبق أنماط التفكير الإستراتيجي) سيما وان بعضها كبيـرة الحجـم وذات خبـرة واسعة وتمتلك قدرات استشارية يمكن أن توظفهـا فـي خدمـة المنظمـات الأصغر حجماً والأقل خبرة والأقصر تجربة في ميدان التفكير الإسـتراتيجي وذلك من اجل :

أ. تبادل الخبرات في مجال تطبيق أنماط التفكير الإستراتيجي .

ب. الاستفادة من البرامج التدريبية التي تنفذ من قبـل بعـض هـذه المنظمـات وتدريب العاملين عليها .

ت. تقييم النتائج المتحققة ومقارنتها واستخلاص المؤشرات المناسبة للحكم علـى ما تم تطبيقة من عمليات التعلم التنظيمي في المنظمة سواء علـى الأصـعدة الفنية أو البشرية أو التنظيمية .

ث. تعميم استخدام أنماط التفكير الإستراتيجي في مؤسسات القطاع العام بجانب القطاع الخاص للاستفادة منها.

7. أبقت هذه الدراسة المجال مفتوحاً لدراسات أخرى مستقبلية ومتابعة البحث من قبل الآخرين والإستفادة من هذه الدراسة بإجراء دراسات أخرى، وأن تفتح جميع الوزارات أبوابها لأغراض البحث العلمي والتعاون مع الباحثين، وأن تدرك بأن مقاصد هذه البحوث لغرض تطوير واقعها وفق رؤية تكاملية وطنية، وإختبار تأثير هذه الدراسة ضمن الواقع التنظيمي للمنظمات الأردنية ووزارة الداخلية على وجه الخصوص.

قائمة المراجع

أ. المراجع العربية:

البغدادي،عادل هادي حسن(2006)،"**العلاقة بين التعلم التنظيمي وإدارة المعلومات وأثرها في تحقيق قيمة لأعمال المنظمة،دراسة ميدانية في المصارف الأهلية**

العراقية في مدينة بغداد"،أطروحة مقدمة إلى مجلس كلية الإدارة والاقتصاد في الجامعة المستنصرية،العراق.

أبو بكر،فاتن أحمد(2001)،"**نظام الإدارة المفتوحة،ثورة الأعمال القادمة للقرن الحادي والعشرن"،**ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة**.**

أبوخضير، ايمان بنت سعود(2006)،"**التعلّم التنظيمي لتطبيق مفهوم المنظّمة المتعلّمة بمعهد الادارة العامة"،**رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود كلّية التربية - قسم الادارة التربوية.

البلوي،عاطف (2010)"**أثر التفكير الاستراتيجي على فاعلية إدارة الأزمات دراسة حالة على شركة الاتصالات السعودية"،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

الحراحشه،محمد،(2003) "**مستوى التفكير الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بأنماط إتخاذ القرار"،**رسالة دكتوراة،جامعة عمان العربية،عمان ،الأردن.

الحكيم،ليث علي،زوين،م.م عمار عبد الأمير،الخفاجي،م.م حاكم جبوري(2009)،"**دور عمليات التعلّم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز : دراسة إستطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة الكوفة**"،**مجلة القادسية للعلوم الإدارية والإقتصادية ،** المجلد(11)، العدد(2)**.**

الحمداني،محمد صالح عطيه نصيف،(1995)،"**التفسير العقلي حجيته وضوابطه"،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والإقتصاد،جامعة بغداد

الخفاجي، نعمة عباس،(2003)**،"الإدارة الإستراتيجي المدخل والمفاهيم والعمليات**":مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع**(**ط1)،عمان.

السامرائي،سلوى أمين،(1995)،"**تقدير التلاؤم بن الأنماط الشخصية لمتخذي القرار وخصائص نظام المعلومات الإدارية:دراسة تحللية لآراء عينة من المدراء في حل المشاكل في شركات القطاع الصناعي العراقي المختلط"،**رسالة دكتوراه فلسفة في إدارة الأعمال غير منشورة،كلية الإدارة والإقتصاد ،جامعة بغداد.

الشديفات،يحيى،والحراحشة،محمد، (2005)،"**درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن"،مجلة جامعة أم القرى**

للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية"،المجلد السابع عشر،عدد(2)،يوليو،ص ص 184-133

صالح،عادل، ومحمد،طارق، (2001)،"**تشخيص أنماط التفكير الاستراتيجي لدى الإدارة العليا والوظيفية لدى عينة من الشركات المساهمة الخاصة"،المجلة العربية للإدارة**، مجلد(21)عدد(2)،يونيو (حزيران)،العراق.

الصفار،عدنان،(2001)،"**أساليب التوازن بين التفكير الاستراتيجي والتكتيكي وأثرها على الإبداع الإداري"،مجلة النبأ**، العدد (56)، محرم/نيسان، ص ص 246-261**.**

ظاهر،أحمد جمال،(1984)،"**البحث العلمي الحديث"،**دار الفكر للنشر والتوزيع:عمان.

العصيمي،عواطف بنت أحمد حماد(2008)، **"التعلم التنظيمي ودوره في عملية التغيير الاستراتيجي في الجامعات السعودية"،**رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.

عقل، محمود عطا،أبو غزالة،محمد أحمد(2005)،"**دليل المعلم في التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية**"،مكتب التربية العربي لدول الخليج،الرياض .

الفروخ ،فايز عبد الرحمن،(2006)،"**مدى توافر التعلّم التنظيمي وأثره في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية"،**رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة مؤتة، كلية إدارة الأعمال، قسم الإدارة العامة.

الفواز، نجوى، (2008)، "**التفكير الإستراتيجي: (الأنماط-الممارسات-المعوقات) لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة"،**رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

قناديلي،جواهر،(2007)،"**التفكير الإستراتيجي وإدارة المعرفة في منظمات الأعمال"،**منشورات جامعة أم القرى،مكة المكرمة**.**

الكبيسي،عامر بن خضير(2004)،"**إدارة المعرفة وتطوير المنظمات"،**المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية .

الكردي،راجح عبدالحميد(1992)،"**نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة**"،مكتبة المؤيد:الرياض.

محمد، طارق شريف يونس،(2009)،"**أنماط التفكير الإستراتيجي وأثرها في إختيار مدخل إتخاذ القرار**"،:دار المتنبي للنشر والتوزيع،الأردن.

مرعشي، نديم،(1974)،" **الصحاح**": دار الحضارة العربية ، لبنان ، بيروت.

المعايطة،أسامة خلف،(2011)،"**مدى توافر أبعاد التعلّم التنظيمي وأثرها في تعزيز أبعاد إعادة هندسة العمليات الإدارية من وجهة نظر موظفي شركة الكهرباء الوطنية الأردنية المساهمة العامة المحدودة"،**رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة مؤتة.

هيجان،عبدالرحمن بن أحمد،(1998)،"**التعلّم التنظيمي: مدخلاً لبناء المنظّمات القابلة للتعلّم**" ،**الإدارة العامة،** الرياض، مج (37)،ع (4)،ص ص 657– 721.

يونس، طارق شريف ،(2005)،"**الفكر الإستراتيجي للقادة دروس مستوحاه من التجارب العالمية والعربية**:المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة .

ب.المراجع الأجنبية:

Berends Hans, Boersma Kees , Weggeman Mathieu (2003) "The Structuration of Organizational Learning",**Human Relations,** Vol. 56, No. 9, pp.1035-1056**.**

Birnbaum P.H.(1984)."The Choice Of Strategic Alternatives Under Increasing Regulation in High Techonology Companies" **Academy Of Management Journal,**Vol.27,No.3,PP.489-495.

Bronn, P., and Olson, E. (1999) Mapping the Strategic Thinking of Public Relations Managers in a Crisis Situation**: An Illustrative Example Using Conjoint Analysis, Public Relations Review**, Vol. (25), Issue (3),, pp. 351-368.

Buehel B &Probst.(2000):From Organizational Lerarning to Knowledge Management.**San Francisco, Jossey-Bass**.

Cavaleri, S.A. (2004), "Leveraging organizational learning for knowledge and performance", **The Learning Organization,** Vol. 11 No.2, pp.159-76**.**

Crossan, Mary M,Berrow,Iris.(2003)"Organizational Learning and strategic Renewal**,"Strategic Management Journal,**vol.24,no.11,p.1087.

Daniel Kim, H, (2009) “A frame work and Methodoloyy for linking Individual and organizational learning**:**

Application in TQM and production Development, "Massachusette Institute of Technology, Dis, Abst. Mt., V.54, N.6, pp.2223 - 2224**.**

Denton, J. (1998). Organizational learning and effectiveness. : **Routledge.** New York .

Foster,J.(2001)Developing a Learning, Organization The Critical Elements Paper, presented at TheAmerican Association For Higher Education National Conference on Higher Education, Washington DC online Available at htt:wwwfpc.educe:strtgic**.**

Gorelick C (2005**)** Organizational learning vs the learning organization**: a conversation with a practitioner, The Learning Organization: An International Journal**, Vol.12, No. 4, pp. 383-388.

Hamal Q&Prahalad C.K.(1989)."Strategic Intent**",Harvard Business Review**,vol.67,No.3,P.63-69.

Hamel.G.(1996)"Strategy As Revolution" **Harvard Business Review.**

Hodgkinson, M.(2000),"Managerial perceptions of barriers to becoming a'learning organization" **The Learning Organization**, vol.7,no.3,pp.156-167**.**

Graeme Cocks(2005) An Empirically Based Model of Business Excellence**, Journal of Management Systems**, Vol. 15,

Khandekar Aradhana & Sharma Anuradha (2005)Organizational learning in Indian organizations: **a strategic HRM perspective, Journal of Small Business and Enterprise Development,** Vol. 12 No. 2, pp. 211-226.

Konidari, Victoria; Abernot, Yvan (2006) From TQM to learning organisation**: Another way for quality management in educational institutions, International Journal of Qualit Reliability Management**,Volume 23, Number 1,pp.8-26

Liedtok J.M,(1998),strategic Thinking can it be taught" **Long Range planning**,vol.31.No.1.

Marquardt,M, J(2002) Building the Learning Organization Mastering**, the Five Elements for Corporate Learn**

Marquardt, M .& Reynolds, A.(1994) The global learning organization **(New York :Irwin Professional Publishing)**
McNicol Sarah (2005) The challenges of strategic planning in academic libraries**, New Library World**, Vol.106 Issue: 11/12 Page: 496 – 509.
Mintzberg H.,(1994). **"Rethinking Stratigic Planning ,**VO1.27 NO.3.pp. 146-148.
Lant, T., Milliken, F. & Batra, B. (1992). The role of managerial learning and interpretation in strategic persistence and reorientation**: An empirical exploration**. **Strategic Management Journal**, 13: pp. 585-608
Oxford(1960),**Fowler Clam don Press,USA**.
Robbins, S & Cenzo. D. A (1998**) Supervision Today Upper saddle River N. J Prentice Hal**l

Rosemary Hill (1996**)** A measure of the learning organization**, Industrial and Commercial Training**, Volume: 28 Issue: 1, pp. 19 – 25.
Schaffir,W.&Taylor.L.(1994)."Strategic Planning:the Impact Of Five Companies**".Planning Review**.Vol.27,No.1,pp.40-41

Song,J,song,B,and Thomas J.C,(2009)"The dimensions of learning organization questionnaire (DLOQ**):Avaliation study in aKorean context",Haman Resource Development,**Vol.20,No.1:43-64.
Tippins, M.J., Sohi, R.S. (2003), "IT competency and firm performance: is organizational learning a missing link**?", Strategic Management Journal,** Vol. 24 pp.745-61.

Weldy,T.G,(2011),"Learning organization and transfer:strategies for improving performance**",The Learning Organization**,vol.16, No.1:58-68.

الملحق (أ)

الإستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الموظفة الفاضلة

حضرة الموظف الفاضل

تحية طيبة وبعد

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة بعنوان **(أثر أنماط التفكير الإستراتيجي في عمليات التعلّم التنظيمي دراسة تطبيقية في وزارة الداخلية الأردنية)** وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة العامة _ جامعة مؤتة، أرجو التكرم بالإجابة على هذه الإستبانة بموضوعية ودقّه لضمان نجاح هذه الدراسة، شاكرةً لكم حسن تعاونكم لما فيه مصلحة البحث العلمي ،هذا وسيكون للمعلومات التي تقدمها أثر فعال على نتائج الدراسة، مؤكدةً لكم أن المعلومات ستعامل بسرية تامة، وسوف تستخدم لغايات البحث العلمي فقط .

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم

الباحثة

مي نواش يوسف المعايطه

الجزء الأول : البيانات الشخصية والوظيفية :

يرجى وضع إشارة (√) أمام رمز الإجابة الصحيحة :

1- المركز الوظيفي

( ) محافظ ( ) متصرف

( ) مدير قضاء ( ) موظف إداري

2- المؤهل العلمي

( ) بكالوريوس ( ) دراسات عليا

3- العمر

( )30 – 40 سنة ( )41 - 50 سنة

( ) 51 سنة فأكثر

4- الخبرة الوظيفة

( ) 5 سنوات فأقل ( ) 6-10سنوات

( ) 11-15 سنة ( ) 16سنة فأكثر

5- النوع الاجتماعي ( ) ذكر ( ) أنثى

<u>الجزء الثاني</u> : يتعلق بالفقرات التي تقيس المتغير المستقل : أنماط التفكير الإستراتيجي .

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة
	أنماط التفكير الإستراتيجي **النمط الأول: التفكير التجريدي**					
1.	أتعامل مع موضوعات جديدة غير مألوفة.					
2.	أحبذ التعامل مع المواقف التي يكتنفها الغموض .					
3.	أختار أساليب رقابية بسيطة .					
4.	أبتعد عن القواعد والإجراءات أثناء متابعة عملي الإداري .					
5.	أسعى إلى فهم المشكلات في إطارها المحدد أثناء أداء عملي .					
6.	أفهم المشكلات بالاعتماد على النظرية والسلوك الدال عليها .					
7.	أبتعد عن هدر الوقت في جمع البيانات المفصلة عن المشكلات.					
8.	أستخدم طرقاً جديدة في حل المشكلات .					
9.	أكتفي بالتحليل النظري لاتخاذ القرارات الإدارية .					
10.	أفكر بالبديل في القرار الذي أتخذه .					
11.	أبني رؤيتي للمستقبل و أتخذ قراري بالاعتماد على خبرتي الشخصية .					
	النمط الثاني: التفكير التشخيصي					
12.	أستند إلى الحقائق في تحليل البيئة الخارجية عند إتخاذ قرار ما.					
13.	أبادر في استثمار الفرص الموجودة خارج الوزارة لتحقيق أهدافها .					
14.	أتعرف على الفرص المتاحة خارج الوزارة قبل التعامل معها .					
15.	أعتمد على أفكاري الشخصية في التعرف على طبيعة المجتمع المحيط بالوزارة .					
16.	أجري تغييرات تدريجية في العمليات التي تمارس في الوزارة .					
17.	أسعى لتحديد طبيعة الفرص الإدارية قبل التعامل معها .					
18.	أسعى للتعرف على الأسباب الموجبة لاتخاذ قرار ما .					

19.	أتعامل بشكل مرن مع جميع المشكلات التي أواجهها .					
20.	أطرح معالجات متوازنة لجزئيات المشكلات الإدارية التي أواجهها .					
21.	أهتم بتحقيق الأهداف المحددة في كل عمل أمارسه .					
22.	أولي اهتماما بالحلول أكثر من الاهتمام بالنتائج .					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة
	النمط الثالث: التفكير التخطيطي					
23.	أحبذ التعامل مع المواقف الواضحة .					
24.	أفهم المشكلات بالاعتماد على معطيات الواقع .					
25.	أتبع القوانين والإجراءات المحددة للتعامل مع المشكلات التي تواجهني .					
26.	أعتمد على الوصف الكمي للمشكلات الإدارية التي تواجهني .					
27.	أسعى إلى الاهتمام بفهم المشكلات الإدارية أثناء التعامل معها.					
28.	أجمع بيانات مفصلة عن المشكلات مع أخذ الوقت بعين الإعتبار .					
29.	أستخدم طرقاً مألوفة في حل المشكلات .					
30.	أفضل التعامل مع المشكلات المألوفة .					
31.	أهتم بتحديد النتائج الممكنة قبل اتخاذ أي قرار .					
32.	أتخذ قرارات واضحة أثناء أدائي لعملي .					

القسم الثالث : يتعلق بالفقرات التي تقيس المتغير التابع : عمليات التعلم التنظيمي .

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة
	التعلم التنظيمي **أولاً: عمليات الإدامة**					
33.	تتبنى الوزارة نظام اقتراحات للعاملين حول سير العمل.					
34.	تقوم الوزارة بتشكيل فرق عمل لإنجاز الأعمال وتكون مفوضة باتخاذ القرار.					
35.	تتبنى الوزارة مبدأ مقارنة أداءها الحالي مع الوزارات المحلية الأخرى بهدف تحديد وضعها وتطويره .					
36.	تضع الوزارة برامج تحدد كيفية تحقيق أهدافها.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة
.37	تعمل الوزارة على تطوير الخطط والسياسات اللازمة لتحقيق الأهـداف بمـا يتلاءم مع الظروف التي يمكن أن تواجهها مستقبلاً.					
.38	تشجع الوزارة سياسة تبادل المعلومات بهدف تنمية المعـارف فـي جميـع وحداتها الإدارية .					
الرقم	**الفقرة**	**موافق بشدة**	**موافق**	**موافق بدرجة متوسطة**	**غير موافق**	**غير موافق بشدة**
	ثانياً: العمليات التوقعية					
.39	تعمل الوزارة على تحديد الأهداف المستقبلية باستمرار .					
.40	تشجع الوزارة العاملين على المشاركة في الخطط الإستراتيجية.					
.41	تحديد الوزارة السياسات المتعلقة بسير عمل الوزارة الأساسي .					
.42	تدعم الوزارة كافة النشاطات والإسهامات التي تقوم بها المديريات التابعه لها.					
.43	تهدف الوزارة لتطوير أدائها من خلال المـشاركة بالمعرفـة الداخليـة أو الخارجية مثل المؤتمرات والندوات والإيفادات وورش العمل .					
.44	تتبنى الوزارة مبدأ المشاركة مع الوزارات الأخرى بإعـداد وتنفيـذ بـرامج التدريب والتنمية لمختاف المستويات الإدارية .					
.45	ترى الوزارة بأن عملية التعلم على رأس أولويات أهدافها المستقبلية .					
.46	تجري الوزارة عملية تقييم دورية لبرامج التعلم لديها .					
	ثالثاً: عمليات الإستخدام					
.47	تعمل الوزارة على الاستفادة من الخبرات والكفاءات العلمية الخارجيـة مـن خلال استشارتهم بهدف حل المشكلات .					
.48	تؤمن الوزارة المناخ المناسب الذي يجعل عملية التعلم تعم جميع المـستويات الإدارية					
.49	تحاول الوزارة تمكين العاملين بإعطائهم السلطة الكافية بمـا يتناسـب مـع مستويات عملهم .					
.50	تشجع الوزارة العاملين على متابعة وتقييم إنجازات الأقسام لديها.					
.51	تعتمد الوزارة على رأي متلقي الخدمة (الجمهور) كأولوية لأداء أعمالها.					
.52	تكافئ الوزارة القيادات الإدارية المتميزة في العمل.					
	رابعاً: العمليات الشاملة					
.53	تعمل الوزارة على وضع مختاف البرامج التدريبية بهـدف تنميـة قياداتهـا الإدارية .					

					تمنح الوزارة الصلاحيات الكافية للعاملين بهدف حل المشكلات وتسهيل العمل وتحقيق أهدافها .	.54
					تسعى الوزارة لتحسين أداء العاملين والتأكيد على معايير الجودة العالمية.	.55
					تعمل الوزارة على تعليم الموظفين كيفية بحث المشاكل في المستقبل .	.56
					تركز الوزارة على أهمية نوعية المهارات والمعارف لدى العاملين.	.57
					تحاول الوزارة جعل الأهداف النهائية لبرامج التعلم تركز على الجودة الكليـة لمهارات العاملين لديها .	.58

الملحق (ب)

الهيكل التنظيمي لوزارة الداخلية الأردنية

نبذه عن وزارة الداخلية الأردنية

رؤية الوزارة :

الحفاظ على الأمن وتحقيق الأمن بمفهومه الشامل والحفاظ على الأرواح وممتلكات المواطنين والتفاعل المستمر مع مؤسسات المجتمع المدني وإيلاء المحافظين دوراً في الإشراف ومتابعة مشاريع وخطط التنمية.

رسالة الوزارة :

المواطنين ومؤسسات المجتمع المدني الرسمية والأهلية شركاء في الحفاظ على إنجازات الوطن ومكتسباته

وتزامن تأسيس وزارة الداخلية مع تشكيل أول حكومة مركزية في شرقي الأردن عام 1921 وارتبـط اسمها على مدار العقود الثمانيـة الماضية بعملية بناء مؤسسات الدولة الأردنية الحديثة، ومهمة حفظ الأمن والنظام العام وتوفير الخدمة المثلى للمواطنين في الحضر والريف والبادية.

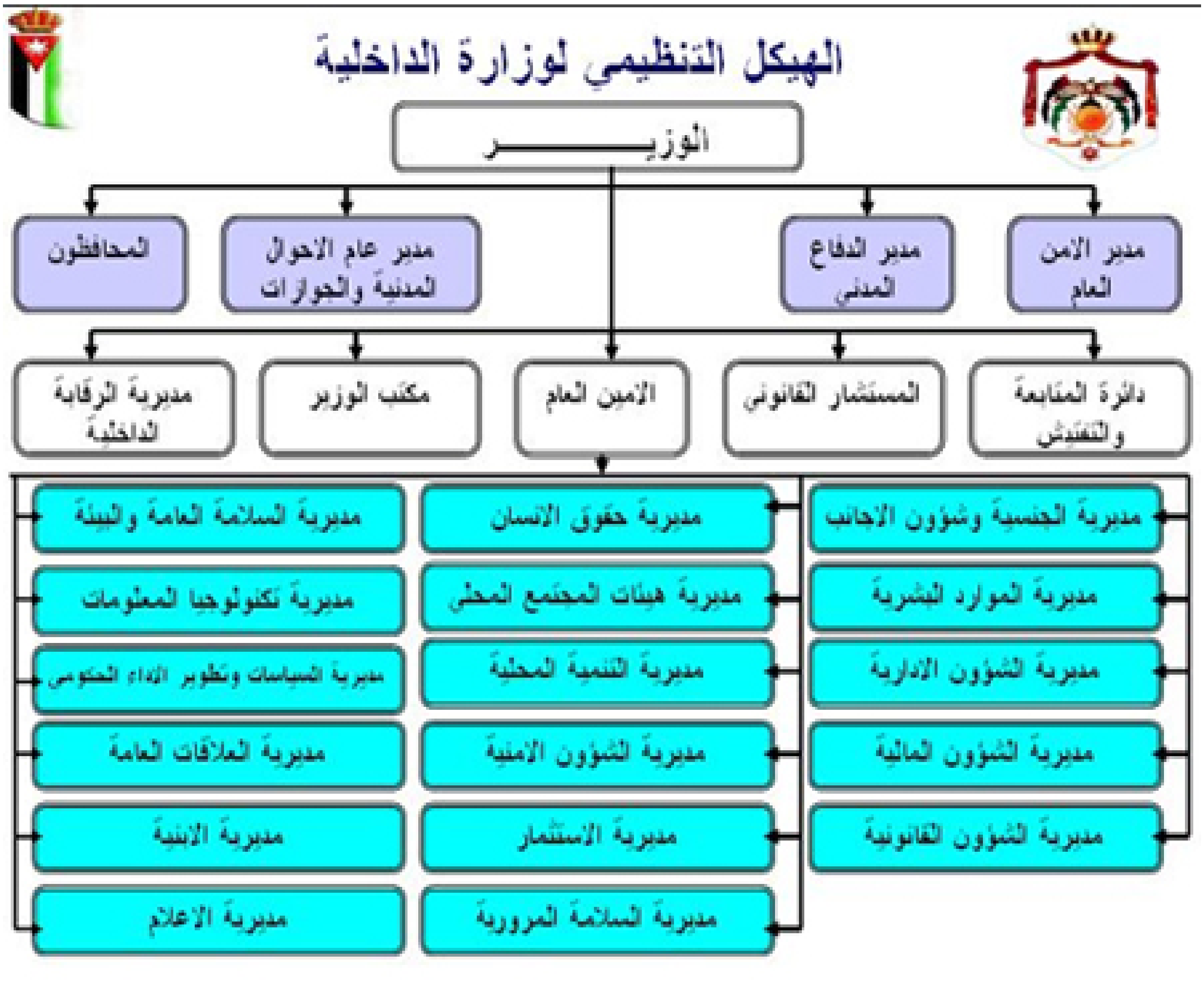
وواكبت وزارة الداخلية كغيرها من مؤسسات الدولة الأخرى التطور الذي شهدته البلاد اجتماعياً واقتصادياً، وشكلت الإطار الذي تفاعلت فيه الطاقات الإبداعية الإدارية والقانونية الأردنية وصولاً للشكل الأكفأ لبنية الدولة الحديثة القائمة على سيادة القانون واحترام حقوق الأفراد والجماعات.

وفي عام 1931م اكتسبت وزارة الداخلية تسميتها هذه، وباشرت مهامها المتشعبة والواسعة التي شملت بالاضافة الى المهمة الاساسية وهي الحفاظ على

الامن والنظام العام حماية الارواح والممتلكات العامة والخاصة وتوفير الخدمات

وبالتالي فإن استراتيجية وزارة الداخلية تخضع للتحديث والتطوير بشكل مستمر مما يكسبها المرونة المطلوبة لمواجهة جميع المتغيرات والأحداث الطارئة حيث تأخذ وزارة الداخلية على عاتقها الحفاظ على منجزات الوطن ومكتسباته وارساء قواعد الأمن والإستقرار والديمقراطية وحقوق الإنسان وإلاء التنمية الشاملة جل الإهتمام تماشياً مع الرؤى و التوجيهات الملكية السامية في كتب التكليف للحكومات المتعاقبة(وزارة الداخلية، مديرية الأداء المؤسسي والتطوير،2011)

الهيكل التنظيمي لوزارة الداخلية



(وزارة الداخلية، مديرية الأداء المؤسسي والتطوير،2011)

الملحق (ج)
أسماء المحكمين

أسماء المحكمين

الرقم	إسم الدكتور	الجامعة
1	الأستاذ الدكتور نضال الحوامدة	جامعة مؤتة
2	الأستاذ الدكتور فيصل الشواورة	جامعة مؤتة
3	الأستاذ الدكتور علي العضايلة	جامعة مؤتة
4	الأستاذ الدكتور خالد الزعبي	جامعة مؤتة
5	الأستاذ الدكتور محمد النعيمي	جامعة الشرق الأوسط
6	الأستاذ الدكتور نزار حمدون شكر	الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية
7	الأستاذ الدكتور ليث الربيعي	جامعة الشرق الأوسط
8	الدكتور محمد المحاسنة	جامعة مؤتة
9	الدكتورسامر المحمد	جامعة مؤتة
10	الدكتور محمد الشوره	جامعة الشرق الأوسط
11	الدكتور خليل المعايطة	جامعة البلقاء التطبيقية

12	الدكتور عادل الهاشم	جامعة البلقاء التطبيقية

الملحق (د)

المعلومات الشخصية

المعلومات الشخصية

الإسم : مـــــــــــــي نواش يوسف المعايطه

الكلية : إدارة الأعمال

التخصص : إدارة عامة

السنة : 2011

العنوان :المملكة الأردنية الهاشمية – الكرك/أدر

البريد الإلكتروني : maimaitah@yahoo.com